

Η διδασκαλία της Ελληνικής

ως δεύτερης γλώσσας στις "κανονικές" τάξεις

Ασπασία Χατζηδάκη*

1. Τα τελευταία δέκα χρόνια οι διεθνείς πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις οδήγησαν – και συνεχίζουν να οδηγούν– χιλιάδες αλλοδαπούς αλλά και παλιννοστούντες Έλληνες στη χώρα μας προς αναζήτηση μιας καλύτερης τύχης. Το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς εγκαθίστανται οικογενειακά στην Ελλάδα για μικρότερο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα έχει σημαντικές συνέπειες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχει πλέον ως μητρική γλώσσα την ελληνική ή εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα με μηδαμινές γνώσεις στη γλώσσα αυτή. Βρισκόμαστε, λοιπόν, αντιμέτωποι με την πρόκληση της ένταξης ενός μεγάλου αριθμού αλλόγλωσσων μαθητών στους κόλπους του εκπαιδευτικού μας συστήματος –και των οικογενειών τους στην ελληνική κοινωνία γενικότερα.

Από τη δεκαετία του '80 έγιναν προσπάθειες να αντιμετωπιστεί το θέμα της παροχής ειδικής διδασκαλίας σε παλιννοστούντες -τότε- έλληνες μαθητές με τη μορφή της φοίτησης των ενδιαφερομένων στα Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων, στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα, μέτρα που εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι σήμερα έχοντας υποστεί βεβαίως ορισμένες μεταβολές στην πάροδο του χρόνου (βλ. Δαμανάκης 1997). Η τελευταία νομοθετική ρύθμιση τέτοιων ζητημάτων επήλθε με την ψήφιση του νόμου 2413/1996 περί Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Από τα 40 άρθρα του, μόνο τέσσερα (τα άρθρα 34-37) αφιερώνονται στην εκπαίδευση αλλόγλωσσων παιδιών και αυτά αφορούν την ίδρυση, διοίκηση και λειτουργία των λεγόμενων 'διαπολιτισμικών σχολείων'. Πέρα από την όποια –θετική και αρνητική– κριτική θα μπορούσε να κάνει κανείς στο θεσμό των διαπολιτισμικών σχολείων αυτών καθεαυτών, γεγονός παραμένει ότι ο αριθμός των σχολείων αυτών σε ολόκληρη την επικράτεια δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών στη χώρα μας. Κατά συνέπεια, το μέτρο που στην ουσία προορίζεται για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ταχείας και αποτελεσματικής εκμάθησης της ελληνικής από τους μαθητές αυτούς είναι η φοίτησή τους σε Τάξεις Υποδοχής και σε Φροντιστηριακά Τμήματα. Παράλληλα, βέβαια, το μεγαλύτερο μέρος τους φοιτά – και– στις κανονικές τάξεις, πράγμα που δυσχεραίνει αισθητά το έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ομολογούν πως αισθάνονται απροετοίμαστοι για να χειριστούν έναν τέτοιο μαθητικό πληθυσμό (Δαμανάκης 1997:180-1, Κοντογιάννη 1997:170, Φιλιππάρδου 1997:184).

Αν και τα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που κατά καιρούς λαμβάνονται κινούνται γενικά προς τη σωστή κατεύθυνση (αυτής της διαπολιτισμικότητας και της ομαλής και ισότιμης ένταξης των μαθητών με ιδιαιτερότητες), ωστόσο ακόμη απουσιάζει μια συνολική θεώρηση στο ζήτημα της εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τόσο έξω από όσο και μέσα στην "κανονική" τάξη. Θεωρούμε επίσης ότι ακόμη και οι πολύ πρόσφατες ρυθμίσεις θεμάτων όπως η φοίτηση και η διδασκαλία σε Τάξεις Υποδοχής και σε Φροντιστηριακά Τμήματα περιέχουν αρκετά ασαφή σημεία στο σχεδιασμό τους, αξιοποιούν μόνο εν μέρει τη διεθνή εμπειρία στον τομέα αυτό και δεν είναι αρκούντως τολμηρές. Στόχος του άρθρου αυτού είναι να εντοπίσει τα σχετικά σημεία και να επισημάνει την κατεύθυνση που θα μπορούσαν να πάρουν βάσει της διεθνούς εμπειρίας στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

2. Η εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ Φ1/22/Γ1/720 της 14/9/99 ρυθμίζει ακριβώς θέματα που αφορούν τη λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων. Σύμφωνα με αυτήν, οι μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα θα μπορούν να τοποθετούνται σε Τάξεις Υποδοχής δύο τύπων ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειάς τους. Όσοι έχουν πολύ μικρή γνώση της ελληνικής γλώσσας θα κάνουν, για ένα σχολικό έτος το πολύ, εντατικά μαθήματα ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Τάξεις Υποδοχής Ι), ενώ παράλληλα θα παρακολουθούν μαζί με τους μαθητές των αντίστοιχων για την ηλικία τους τάξεων τα μαθήματα της φυσικής αγωγής, της εικαστικής και μουσικής αγωγής, της ξένης γλώσσας και όποιο άλλο μάθημα κρίνει ο σύλλογος διδασκόντων –σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο– ότι θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν. Εάν πάλι διαθέτουν ένα μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας –η αξιολόγηση της ελληνομάθειάς τους θα γίνεται βάσει ειδικών διαγνωστικών τεστ– θα παρακολουθούν για δύο χρόνια (ή, σε εξαιρετικές περιπτώσεις, και για έναν τρίτο χρόνο) Τάξεις Υποδοχής ΙΙ: σύμφωνα με την εγκύκλιο, σε αυτές τις περιπτώσεις "εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική διδασκαλία" (Φ1/22/Γ1/720, σελ. 2). Όσον αφορά την υποστήριξη αυτή, η εγκύκλιος αναφέρει ότι προβλέπονται:

α. Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας με εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών για την ανάπτυξη των αναγκαίων γλωσσικών δεξιοτήτων τους ενώ συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της "κανονικής" τάξης με τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (συνεργατική διδασκαλία).

β. Εξωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας: Συνέχιση της εντατικής διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς.

Καταρχάς, είναι σαφές ότι οι νέες αυτές ρυθμίσεις απηχούν το πνεύμα τάσεων που εφαρμόζονται σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα σχετικά με μαθητές από μειονοτικές ομάδες, γηγενείς ή επήλυδες. Έτσι, είναι πολύ θετικό το γεγονός ότι η παραμονή των μαθητών με μικρή ελληνομάθεια σε ειδικές τάξεις εντατικής

εκμάθησης της γλώσσας (Τάξεις Υποδοχής Ι) περιορίζεται στο ένα σχολικό έτος το πολύ και ότι δίνεται μάλιστα η δυνατότητα να μεταπηδήσει ο μαθητής στην αντίστοιχη με την ηλικία του τάξη στο τέλος τριμήνου, εφόσον διαπιστωθεί ότι έχει κατακτήσει το αναγκαίο επίπεδο γλωσσομάθειας¹. Η απόσυρση των μαθητών με μικρή γνώση της κυρίαρχης γλώσσας σε ξεχωριστές τάξεις (όπου τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα) για παρατεταμένο χρονικό διάστημα είχε μάλλον αρνητικά αποτελέσματα σε χώρες όπου εφαρμόστηκε (λ.χ. στη Μεγάλη Βρετανία) και οδήγησε σε στροφή των εκπαιδευτικών αρχών προς την ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών το ταχύτερο δυνατόν στις κανονικές τάξεις².

Τα επιχειρήματα υπέρ της ταχείας ένταξης των μαθητών αυτών στις κανονικές τάξεις έχουν γνωστική, γλωσσική και ψυχολογική βάση (βλ. Carrasquillo & Rodriguez 1996, Gravelle 1996:83).

(α) Καταρχάς, δεν είναι φρόνιμο να περιμένουμε να φτάσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συνομηλίκων τους στη δεύτερη γλώσσα τους προτού να τους διδάξουμε τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε αδικαιολόγητη καθυστέρηση στην έκθεση των δίγλωσσων μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με την ηλικία τους, τη στιγμή που φαίνεται ότι η γλωσσική ανάπτυξη και η γενικότερη μάθηση πρέπει να συμβαδίζουν. Άλλωστε, η επιτυχία πολλών προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης του τύπου 'εμβάπτισης' (immersion programs) έχει δείξει ότι δεν ισχύει πως "τα παιδιά δεν μπορούν να μάθουν σε μία γλώσσα που δε γνωρίζουν καλά"³.

(β) Από γλωσσική άποψη, το να μαθαίνει ένα παιδί μία δεύτερη γλώσσα σε έναν οικείο για αυτό χώρο επικοινωνίας, όπως είναι η σχολική τάξη, όπου συνυπάρχει με φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, προσφέρει ορισμένα πλεονεκτήματα. Καταρχάς, πολλαπλασιάζονται τα γλωσσικά πρότυπα που έχει στη διάθεσή του ο μαθητής. Έπειτα, βρίσκεται αντιμέτωπος με αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας στις οποίες καλείται να συμμετάσχει, πράγμα που δίνει νόημα στην προσπάθειά του να εκφραστεί και κάνει την εκμάθηση της γλώσσας ενδιαφέρουσα. Τέλος, η σύμπραξη με συμμαθητές του για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων του παρέχει την ενθάρρυνση που είναι πολύτιμη τόσο για την ανάπτυξη της γλωσσομάθειάς όσο και της αυτοεκτίμησής του.

(γ) Η μακροχρόνια απόσυρση των δίγλωσσων μαθητών σε "ειδικές" τάξεις ενδέχεται να έχει σοβαρές συνέπειες για την ένταξή τους στο περιβάλλον της τάξης τους: όχι μόνο έχουν λιγότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να γνωριστούν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις μαζί τους, αλλά ο διαχωρισμός που γίνεται τονίζει την έννοια του 'διαφορετικού' και του 'ξένου'. Επιπλέον, ακόμη κι αν δεχτεί κανείς ότι τα δίγλωσσα παιδιά αισθάνονται καλύτερα στις τάξεις που απευθύνονται μόνο σ' αυτά, διότι προστατεύονται από το ανταγωνιστικό και αγχωτικό περιβάλλον της κανονικής τάξης, από την άλλη είναι γεγονός ότι η απομόνωση συμβάλλει στη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου: καθώς δεν

προωθείται ουσιαστικά η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας τους, οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να φτάσουν το επίπεδο των μονόγλωσσων συμμαθητών τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μειονεκτικά, να μη συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης και να συνεχίζεται έτσι η περιθωριοποίησή τους.

Για όλους αυτούς τους λόγους θεωρούμε θετική τη θέσπιση οποιωνδήποτε μέτρων με στόχο τη σύντομη παραμονή των δίγλωσσων μαθητών σε ιδιαίτερες τάξεις και την κατά το δυνατόν ταχύτερη ένταξή τους σε κανονικές τάξεις. Ωστόσο, πέρα από την ορθή, κατά τη γνώμη μας, λογική στην οποία στηρίζονται τα πρόσφατα μέτρα, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στη μορφή με την οποία είναι διατυπωμένα –προς το παρόν τουλάχιστον– δεν αναδεικνύεται επαρκώς ο ρόλος κάποιων παραμέτρων της διδασκαλίας οι οποίες γενικά θεωρούνται κρίσιμες για την επιτυχία της προσπάθειας να ενταχθούν ικανοποιητικά οι δίγλωσσοι μαθητές στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής.

Στο παρόν άρθρο θα σχολιαστούν μόνο δύο από αυτές και, συγκεκριμένα, ο ρόλος των βοηθών δασκάλων και των εκπαιδευτικών γενικότερα, καθώς και η δημιουργία στην τάξη ενός περιβάλλοντος μάθησης που να συμβάλλει ουσιαστικά στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας⁴.

3. Καταρχάς, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί ότι, ανεξάρτητα με το αν κάποιοι μαθητές τους παρακολουθούν μαθήματα σε Τάξεις Υποδοχής ή Φροντιστηριακά Τμήματα, ο δικός τους ρόλος για την αποτελεσματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παραμένει σημαντικός. Με άλλα λόγια, η ευθύνη για την εκμάθηση της γλώσσας δεν μπορεί να βαραίνει μόνο τους διδάσκοντες στα τμήματα αυτά αλλά αποτελεί υπόθεση όλων των διδασκόντων. Αυτό γίνεται καλύτερα κατανοητό, εάν αναλογιστούμε ότι η γλώσσα δεν είναι ένα ακόμη αντικείμενο, που μπορεί να διδαχτεί ανεξάρτητα από άλλα, αλλά ούτε μόνο ένα όργανο επικοινωνίας για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Το είδος της γλώσσας που διδάσκεται και χρησιμοποιείται στο σχολείο αποτελεί το μέσο, το "εργαλείο" με το οποίο οι μικροί μαθητές θα προσεγγίσουν τη λογική του γραπτού λόγου, θα μάθουν να χρησιμοποιούν την αφαιρετική σκέψη και να δομούν το συλλογισμό τους (βλ. Σκούρτου 1997β). Με άλλα λόγια, η γλώσσα του σχολείου είναι το κλειδί για να μάθουν τα παιδιά "πώς να μαθαίνουν", είναι το εργαλείο που θα τους επιτρέψει να κατακτήσουν γνώσεις σε όλα τα άλλα πεδία και γνωστικά αντικείμενα.

Κατά δεύτερο λόγο, στην περίπτωση των μαθητών που παρακολουθούν τις Τάξεις Υποδοχής II, δεν είναι αρκετά σαφείς οι ρόλοι του "κανονικού" δασκάλου της τάξης και του εκπαιδευτικού "που είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας". Συγκεκριμένα, ποιος θα είναι υπεύθυνος για την εξατομικευμένη υποστήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών; Πώς ακριβώς ο δεύτερος θα συνδράμει τους αλλόγλωσσους μαθητές στη συμμετοχή τους "στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της τάξης"; Μήπως εν τέλει προδιαγράφεται ένα σχήμα φυσικής μόνο συνύπαρξης μέσα στην τάξη δύο εκπαιδευτικών που θα

ασχολούνται με δύο διαφορετικές ομάδες μαθητών χωρίς να συναντούνται ούτε οι στόχοι τους ούτε η μεθοδολογία τους;

Ο λόγος που γίνεται αυτή η επισήμανση είναι ότι η διάκριση των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των δύο τύπων εκπαιδευτικών, όσον αφορά την παρουσία τους στην κανονική τάξη, μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες, οι οποίες έμμεσα αλλά σίγουρα θα επηρεάσουν την απόδοση των δίγλωσσων μαθητών. Καταρχάς, εμπεριέχει τον κίνδυνο να επαναπαυτεί ο "κανονικός" δάσκαλος της τάξης και να θεωρήσει ότι μπορεί να συνεχίσει να διδάσκει τους "δικούς του" μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τους δίγλωσσους, εφόσον θεωρεί ότι την ευθύνη για την εκμάθηση της ελληνικής τη φέρει ο δάσκαλος της "ειδικής" τάξης, είτε οι μαθητές αυτοί βρίσκονται στην κανονική τάξη είτε στην Τάξη Υποδοχής. Όταν ο εκπαιδευτικός δεν καταβάλλει καμιά προσπάθεια για να προσαρμόσει τη μεθοδολογία του στις ανάγκες των παιδιών αυτών, σε συνδυασμό με τις συχνά χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτά, το αποτέλεσμα είναι να υπονομεύεται η όποια καλή δουλειά γίνεται στις τάξεις διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, εάν ο δεύτερος δάσκαλος ασχολείται στην τάξη μόνο με τους αλλόγλωσσους μαθητές, επεξηγώντας λ.χ. τις οδηγίες του άλλου δασκάλου ή/και βοηθώντας τους στην επίλυση ασκήσεων κτλ., πέρα από τα όποια παιδαγωγικά οφέλη μπορεί να έχει μία ενίσχυση τέτοιου τύπου, το αποτέλεσμα είναι ότι ενισχύεται κατ' αυτόν τον τρόπο η εικόνα των "μειονεκτούντων" και "προβληματικών" αλλόγλωσσων μαθητών, έτσι ώστε στην ουσία να διατρέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα σε απομόνωση είτε βρίσκονται σε ξεχωριστές τάξεις είτε όχι (Gravelle 1996:5). Η εμπειρία άλλων χωρών σε αυτόν τον τομέα έχει οδηγήσει στην αναμόρφωση του θεσμού της συνεργατικής διδασκαλίας (partnership teaching), έτσι ώστε να αποφεύγονται τέτοια αρνητικά αποτελέσματα. Στα επιτυχημένα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί που συνεργάζονται για την ίδια τάξη υιοθετούν μία ποικιλία στρατηγικών (Levine 1990β:32):

(α) ασχολούνται και οι δύο κατά καιρούς είτε με ολόκληρη την τάξη, είτε με ομάδες είτε με μεμονωμένους μαθητές,

(β) εναλλάσσονται ενίοτε στους ρόλους του 'πρώτου τη τάξει' και του 'βοηθού' δασκάλου και

(γ) κυρίως συζητούν πάνω στα υλικά και τη μέθοδο που θα χρησιμοποιήσουν (σε χώρες με λιγότερο ή περισσότερο ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν ή και κατασκευάζουν το διδακτικό υλικό για την τάξη τους).

Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών τους επιτρέπει να πάρουν μία σειρά από αποφάσεις σχετικά με το πώς θα διδάξουν την ύλη και το πώς θα επιδιώξουν την εμπέδωσή της ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους. Μπορούν, λόγου χάρη, κατά περίπτωση (Levine 1990β:32):

- να χρησιμοποιήσουν τις ίδιες δραστηριότητες και το ίδιο υλικό για όλη την τάξη (σε αυτήν την περίπτωση ο ρόλος των δασκάλων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές εκείνους που χρειάζονται καθοδήγηση),
- να προσαρμόσουν το υλικό, τις οδηγίες και τις δραστηριότητες για τους δίγλωσσους μαθητές (σε αυτήν την περίπτωση όλοι οι μαθητές καλούνται να κάνουν τις ίδιες δραστηριότητες, αλλά οι οδηγίες δίνονται στους δίγλωσσους μαθητές με πιο αναλυτικό τρόπο και η εργασία που πρέπει να εκτελέσουν κατανέμεται σε σαφή στάδια),
- να προσφέρουν στους δίγλωσσους μαθητές επιπρόσθετο υλικό έτσι ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να εμπεδώσουν την καινούρια ύλη, και/ή
- να προσφέρουν στους δίγλωσσους μαθητές εναλλακτικό υλικό και δραστηριότητες διαφορετικές από αυτά που χρησιμοποιούν οι υπόλοιποι μαθητές.

4. Η "εξατομικευμένη στήριξη" που προβλέπεται από την εγκύκλιο ασφαλώς και αποτελεί μία θετική εξέλιξη. Ωστόσο, πρέπει να καταστεί σαφές ότι, αν και είναι χρήσιμο ο βοηθός δάσκαλος ή ο δάσκαλος της τάξης να ετοιμάζει εξατομικευμένο ενισχυτικό υλικό για τους αλλόγλωσσους μαθητές, αυτό δεν επαρκεί για να προωθηθεί συνολικά η διαδικασία της μάθησης ούτε συμβάλλει στο να αισθανθούν οι μαθητές αυτοί ενεργά υποκείμενα στη διαδικασία αυτή. Οι εξατομικευμένες στρατηγικές διδασκαλίας έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα, όταν συνδυάζονται με μία διδασκαλία που επιτρέπει (α) την αλληλεπίδραση (interaction), (β) τη διαπλοκή όλων των γλωσσικών δεξιοτήτων και (γ) την ενθάρρυνση των δίγλωσσων μαθητών να χρησιμοποιήσουν όλο το φάσμα των γλωσσικών τους ικανοτήτων – συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητάς τους στην πρώτη τους γλώσσα– και των δεξιοτήτων που ήδη έχουν αναπτύξει σε αυτές (Levine 1990β:36).

4.1. Οι δύο πρώτοι στόχοι –και ενδεχομένως αλλά όχι απαραίτητα ο τρίτος– επιτυγχάνονται καλύτερα σε τάξεις οι οποίες εφαρμόζουν τεχνικές συνεργατικής μάθησης. Η συνεργατική μάθηση (cooperative learning) προσφέρει σημαντικά πλεονεκτήματα για όλους τους μαθητές, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες στις Η.Π.Α. Μία έρευνα που ασχολήθηκε με τα μη γνωστικά (non cognitive) αποτελέσματα που είχε η εφαρμογή συνεργατικής μάθησης σε αντίθεση με ανταγωνιστικά και ατομοκεντρικά μοντέλα μάθησης (Slavin 1983 στο DeVillar 1990:138-9) μελέτησε 30 χώρους όπου εφαρμόστηκε αυτή η προσέγγιση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν σε τέτοιο περιβάλλον ανέπτυξαν μία σειρά από θετικά γνωρίσματα, λ.χ. μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, φιλική διάθεση και κοινωνικότητα, πνεύμα συνεργασίας, υψηλότερο βαθμό αποδοχής των αλλόφυλων/αλλοδαπών συμμαθητών τους και των συμμαθητών με χαμηλές επιδόσεις, περισσότερο θετικά

αισθήματα έναντι του σχολείου και αναπτυγμένη αίσθηση της δικής τους ευθύνης για τις επιδόσεις τους.

Όσον αφορά τα γνωστικά πλεονεκτήματα αυτού του τύπου προσέγγισης, μία ανάλυση 122 ερευνών που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ του 1924 και του 1981 με αντικείμενο τη σχέση κοινωνικής αλληλεξάρτησης και επίδοσης (Johnson et al, 1981 στο DeVillar 1990:139) έδειξε ότι οι συνεργατικές προσεγγίσεις στη μάθηση οδηγούν γενικά σε υψηλότερες επιδόσεις από ό,τι ανταγωνιστικές και ατομοκεντρικές προσεγγίσεις, και ότι αυτό ισχύει για όλες τις ηλικίες και για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, η συνέχεια της έρευνας (Johnson & Johnson 1983 στο DeVillar 1990:139) εντόπισε τους παράγοντες εκείνους που συμβάλλουν στο να υπερέχει η συνεργατική μάθηση έναντι των άλλων προσεγγίσεων. Μεταξύ άλλων διαπιστώθηκαν τα εξής οφέλη από τη συζήτηση (talk) μεταξύ μαθητών κατά τη διδασκαλία:

- Η συζήτηση συνέβαλλε στην ανακάλυψη και στην ανάπτυξη υψηλής ποιότητας γνωστικών στρατηγικών για τη μάθηση, πολύ περισσότερο από ό,τι συνέβαινε σε ανταγωνιστικά και ατομοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης.
- Η εμπλοκή των μαθητών οδηγούσε σε διαφωνία σχετικά με ιδέες, απόψεις, συμπεράσματα και πληροφορίες, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το κίνητρό τους να επιτύχουν τη διεκπεραίωση της δραστηριότητας, να συγκρατούν στη μνήμη τους περισσότερο τις γνώσεις που απέκτησαν και να πετυχαίνουν κατανόηση σε μεγαλύτερο βάθος.
- Η συζήτηση συνέβαλλε (α) στη συχνότερη προφορική επανάληψη των πληροφοριών, (β) στην παρουσίαση καινούριων πληροφοριών, και (γ) στην παροχή επεξηγήσεων, στην ενσωμάτωση νέων στοιχείων και στην παρουσίαση του σκεπτικού με βάση το οποίο έδρασαν οι μαθητές. Όλα αυτά προωθούσαν τη μακροπρόθεση παραμονή των πληροφοριών στη μνήμη και γενικά συνέβαλλαν σε υψηλές επιδόσεις.
- Η ανατροφοδότηση, ο έλεγχος, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη από τους συνομηλίκους ήταν μεγαλύτερα σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης από ό,τι σε περιβάλλοντα ανταγωνιστικών και ατομοκεντρικών προσεγγίσεων.
- Τέλος, η ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε μαθητές με υψηλές, μέτριες και χαμηλές επιδόσεις, καθώς και ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικές εθνικές ομάδες, συνέβαλλε στον εμπλουτισμό των μαθησιακών εμπειριών τους, ιδιαίτερα μέσω της προσαρμογής τους σε διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επιπλέον, στις ομάδες όπου εφαρμόστηκε συνεργατική μάθηση οι μαθητές με υψηλές επιδόσεις σε καμία περίπτωση δεν είχαν χαμηλότερες επιδόσεις από αντίστοιχους μαθητές σε ανταγωνιστικά και ατομοκεντρικά περιβάλλοντα. Αντίθετα, είχαν υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους, όταν αξιολογήθηκαν σε κριτήρια όπως η διατήρηση γνώσεων

ή η ποιότητα συλλογιστικών στρατηγικών (Johnson & Johnson 1983 στο DeVillar 1990:139-140).

4.2. Προκειμένου να κατανοήσει κανείς τη χρησιμότητα μεθόδων που οδηγούν σε τέτοια αποτελέσματα, θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει τις ιδιαίτερες γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Λόγου χάρη, οι μαθητές αυτοί έχουν ανάγκη από:

- περισσότερη επανάληψη και εξάσκηση
- πιο ξεκάθαρη ανάλυση και επεξήγηση εννοιών
- προσεκτική παράφραση του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός
- συχνότερη χρήση εποπτικού υλικού
- μεγαλύτερη παροχή γλωσσικών προτύπων
- δομημένη και "ευαίσθητη" διερεύνηση των γνώσεων που έχουν ανά πάσα στιγμή
- περισσότερες ευκαιρίες για ελεγχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ μαθητών
- περισσότερο χρόνο για να εσωτερικεύσουν τα δομικά σχήματα της γλώσσας-στόχου (Davidson 1994: 90).

4.3. Με βάση τα παραπάνω, αντιλαμβάνεται κανείς πόσο προσφορότερη είναι η συνεργατική μάθηση για τάξεις που έχουν και δίγλωσσους μαθητές. Βέβαια, παρά τα πορίσματα των προαναφερθεισών ερευνών, είναι ίσως εύλογο να αναρωτηθεί κανείς κατά πόσο είναι αποτελεσματική –αλλά και εφικτή– η συνεργασία μεταξύ μαθητών που διαφέρουν σημαντικά ως προς τη γλωσσομάθεια. Με άλλα λόγια, ποια θα πρέπει ή θα μπορούσε να είναι η συμμετοχή των δίγλωσσων μαθητών στις δραστηριότητες της τάξης; Η προσανατολισμένη στη δραστηριότητα συζήτηση απαιτεί διδασκαλία (και) σε μικρές ομάδες αλλά κυρίως εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες ανά ζεύγη και μικρές ομάδες. Μπορεί άραγε να στηριχθεί εμπειρικά η "ανάμειξη" μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ελληνομάθειας κατά τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων;

Καταρχάς, η έρευνα στον χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας και ειδικότερα της διδακτικής της δεύτερης/ξένης γλώσσας δείχνει ότι ένας από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους ενθάρρυνσης του μαθητή να παραγάγει λόγο στη γλώσσα που μαθαίνει είναι να συμμετάσχει μαζί με έναν φυσικό ομιλητή στη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας, για την οποία να είναι απαραίτητη και η δική του

συνδρομή, όταν δηλαδή έχει και αυτός πληροφορίες και γνώσεις να συνεισφέρει (Long 1980 στο De Villar 1990:142). Αυτού του τύπου οι ‘αμφίδρομες’ δραστηριότητες (two-way tasks) οδηγούν τον φυσικό ομιλητή στο να τροποποιήσει κατά τι τη γλώσσα που χρησιμοποιεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες του αλλόγλωσσου εταίρου του. Το αποτέλεσμα είναι να εκτίθεται ο μαθητής σε ‘κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία’ (comprehensible input), η οποία σύμφωνα με θεωρητικούς της διδακτικής της δεύτερης/ξένης γλώσσας (λ.χ. Krashen 1981) αποτελεί προϋπόθεση για την εκμάθησή της.

Επίσης, στο χώρο της ‘υποβοηθούμενης από υπολογιστή διδασκαλίας’ (Computer Assisted Instruction) άλλη έρευνα (DeVillar 1987 στο DeVillar 1990:145) διερεύνησε τη χρήση της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας ανάμεσα στα μέλη ‘ζευγών εργασίας’ (dyads) και ανάμεσα σε τέτοια ζεύγη κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης ‘αμφίδρομων’ δραστηριοτήτων με χρήση υπολογιστή. Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν μαθητές –μονόγλωσσοι στα αγγλικά και δίγλωσσοι ισπανόφωνοι– της Στ’ τάξης δημοτικού ενός σχολείου των Η.Π.Α.. Όσον αφορά τα κριτήρια τοποθέτησης των μαθητών σε ‘ζεύγη εργασίας’, ο DeVillar κατέληξε ότι σημαντικό ρόλο παίζει ο συγκεκριμένος στόχος μάθησης που θέλει κάθε φορά να πετύχει ο εκπαιδευτικός (1990:153-4). Εάν ο κύριος στόχος για μια συγκεκριμένη ώρα μαθήματος είναι να δοθούν ευκαιρίες για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία κάποιου άλλου αντικειμένου (λ.χ. γεωγραφία, φυσική), τότε το καταλληλότερο ζεύγος θα ήταν ένας μαθητής με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας με έναν φυσικό ομιλητή. Εάν πάλι ο στόχος μας είναι η εκμάθηση ή η εμπέδωση ύλης σχετικής με ένα γνωστικό αντικείμενο, τότε ίσως είναι καλύτερη η συνεργασία μεταξύ δίγλωσσων μαθητών, έτσι ώστε να υποβοηθηθεί η ταχύτερη κατανόηση μέσω και της χρήσης της πρώτης τους γλώσσας. Φυσικά και οι δύο στόχοι θα μπορούσαν να τηθούν την ίδια ώρα, πράγμα που σημαίνει ότι τα ζεύγη των συνεργατών μπορούν να εναλλάσσονται.

Με βάση τέτοια πορίσματα μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι τα μικτά ζεύγη ποικίλων επιπέδων μπορεί να αποτελέσουν μία χρήσιμη προσθήκη στις παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, αυξάνοντας τις δυνατότητες που δίνονται στους δίγλωσσους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δεύτερη γλώσσα τους μέσα σε ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον.

4.4. Βέβαια, η σύζευξη των εκπαιδευτικών στόχων για κάθε γνωστικό αντικείμενο με τις ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών και το ισχύον κάθε φορά αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα εξαιρετικά δύσκολο έργο, που απαιτεί μία ιδιαίτερη προσέγγιση. Μία τέτοια προσπάθεια γίνεται στις Η.Π.Α. (βλ. Carrasquillo & Rodriguez 1996:73-4) με τη μορφή της ‘πλαισιωμένης’ διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων (sheltered subject matter instruction), μιας διδακτικής προσέγγισης που απευθύνεται σε δίγλωσσους μαθητές λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο στην αντίστοιχη τάξη του μαθητή. Πρόκειται για μια τροποποιητική διδακτική στρατηγική, σύμφωνα με την

οποία το περιεχόμενο του μαθήματος παρουσιάζεται μέσα από μια ποικιλία στρατηγικών για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, έτσι ώστε να γίνει το υλικό αυτό κατανοητό αλλά και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Με άλλα λόγια, εκείνο το οποίο διαφοροποιείται από το συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας δεν είναι το περιεχόμενο αλλά ο τρόπος παρουσίασής του, έτσι ώστε να συνδυάζεται η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας με την απόκτηση γνώσεων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Προκειμένου να σχεδιαστεί μία τέτοια παρουσίαση του υλικού από τον εκπαιδευτικό απαιτείται καταρχάς μια ανάλυση των γλωσσικών τύπων που χρησιμοποιούνται στην τάξη και των χρήσεων της γλώσσας οι οποίες γίνονται κατά το μάθημα. Με βάση αυτή την ανάλυση, ο εκπαιδευτικός προχωρά στη χρήση λόγου που να χαρακτηρίζεται από απλότητα στο λεξιλόγιο, στις συντακτικές και γραμματικές δομές και από σύντομες προτάσεις. Επίσης, ως προς το λεκτικό μέρος της διδασκαλίας, διάφοροι ερευνητές (Chamot & O'Malley 1994, Enright & McCloskey 1988, Hamayan 1990 στο Carrasquillo & Rodriguez 1996:73) έχουν επισημάνει άλλες χρήσιμες τεχνικές, όπως λόγου χάρη το να διδάσκεται από πριν το βασικό λεξιλόγιο της ενότητας ή το να επισημαίνονται στους μαθητές λέξεις-κλειδιά μέσα στο κείμενο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υιοθετήσουν ορισμένες υποβοηθητικές στρατηγικές, οι οποίες όχι μόνο θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν το περιεχόμενο του μαθήματος αλλά στην ουσία θα τους μάθουν πώς να μαθαίνουν. Τέτοιες είναι, λόγου χάρη:

- η χρήση εικονογράφησης και εποπτικού υλικού
- η χρήση συνεργατικών τεχνικών μάθησης
- η εμπλοκή των μαθητών σε πρακτικές δραστηριότητες σχετικές με το μάθημα
- η σύνδεση του καινούριου υλικού με γνώσεις ήδη κατεκτημένες
- η πλαισίωση του καινούριου υλικού μέσω της χρήσης προλόγου/εισαγωγής και ανακεφαλαίωσης
- η ιεράρχηση της παρουσίασης των καινούριων εννοιών (από τις απλούστερες στις πιο σύνθετες)
- η χρήση δραστηριοτήτων ανακεφαλαίωσης ώστε να εμπεδωθούν οι καινούριες έννοιες
- η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κάνουν αποτελεσματική ανάγνωση κειμένων σχετικών με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα: πώς να κάνουν περίληψη, πώς να εντοπίζουν τα κύρια σημεία, πώς να διαμορφώνουν υποθέσεις και να τις ελέγχουν καθώς προχωρούν στην ανάγνωση, πώς να βγάζουν συμπεράσματα μετά από σύγκριση κ.ο.κ., και τέλος

- η δημιουργία ενός περιβάλλοντος το οποίο να τονώνει την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εκτίμηση των μαθητών μέσα από την κατάκτηση γνώσεων στα διάφορα μαθήματα (Carrasquillo & Rodriguez 1996:73-4).

5. Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι τα μέτρα που λαμβάνονται για την εκμάθηση της ελληνικής από αλλόγλωσσους μαθητές θα πρέπει –για να είναι αποτελεσματικά– να προωθούν ποιοτικές αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και να έχουν ευρύτερη στόχευση: διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας και μέσα στην κανονική τάξη, με συνεργασία των εκπαιδευτικών και εμπλοκή όλων των μαθητών σε συνεργατικού τύπου διδακτικές δραστηριότητες. Μόνον έτσι θα μετατραπούν όλες οι τάξεις μας σε χώρους μάθησης όπου θα κεντρίζεται το ενδιαφέρον των μαθητών, θα αξιοποιούνται οι ικανότητές τους και θα αναπτύσσεται η προσωπικότητά τους μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ανοχής.

Βιβλιογραφία

(στα ελληνικά)

Cummins, J. (1999) Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (Επιμέλεια Ε.Σκούρτου. Μετάφραση Σ.Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997) Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.) Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg. σελ.177-209.

Κοντογιάννη, Δ. (1997) Η σχολική ένταξη των Βορειο-ηπειρωτόπουλων στο νομό Ιωαννίνων. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: νήσος, σελ.165-178.

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997α) Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: νήσος.

Σκούρτου, Ε. (1997β) Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές της συνέπειες. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.). Θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αγωγής. Αθήνα: Gutenberg.

Φιλιπάρδου, Χρ. (1997) Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου. Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης. Αθήνα: νήσος. σελ.179-187.

Χατζηδάκη, Α. (υπό έκδοση) Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του "κανονικού" μαθήματος. Πρακτικά Δημερίδας με θέμα "Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης" (διοργάνωση Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999), τόμος 3ος σελ. 138-151.

Χατζηδάκη, Α. και Γακούδη, Α. (2000) Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις μικτής δυναμικότητας. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα "Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας" (διοργάνωση Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα, 25-27 Ιουνίου 1999), τόμος 3ος, σελ. 138-151.

(ξενόγλωσση)

Baker, C. (1993) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Blackledge, A (επιμ.) (1994) Teaching Bilingual Children. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.

Carrasquillo, A. & V. Rodriguez (1996) Language minority students in the mainstream classroom. Clevedon: Multilingual Matters.

Davidson, Chr. (1994) Integrating ESL into the mainstream: an Australian Perspective. Στο A. Blackledge (επιμ.) Teaching Bilingual Children. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books. σελ. 83-99.

DeVillar, R. (1990) Second language use within the non-traditional classroom: Computers, cooperative learning, and bilingualism. Στο R. Jakobson & Chr. Faltis (επιμ.) Language distribution issues in bilingual schooling. Clevedon: Multilingual Matters. σελ. 133-159.

Gravelle, M. (1996) Supporting bilingual learners at school. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.
Λονδίνο: Pergamon Press.

Levine, J. (επιμ.) (1990α) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*,
Λονδίνο: The Falmer Press.

Levine, J. (1990β) *Mainstreaming, Partnership Teaching, Teacher Action Research*.
Στο J. Levine (επιμ.) *Bilingual Learners and the Mainstream Curriculum*, Λονδίνο:
The Falmer Press, σελ. 29-53.

Meek, M. (επιμ.) (1996) *Developing Pedagogies in the Multilingual Classroom*. *The Writings of Josie Levine*. Stoke-on-Trent, Staffordshire: Trentham Books.

Mills, R. W. & J. Mills (1993) *Bilingualism in the primary school. A Handbook for Teachers*. Λονδίνο: Routledge.