

Πώς μαθαίνω στη μειονοτική εκπαίδευση: προβλήματα διγλωσσίας και διδακτικές εφαρμογές.

Μάκτρα Ραλλού, *Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 5^{ης} Περιφέρειας*
Κανάρια Χριστίνα, *Εκπαιδευτικός ΠΕ70*

Περίληψη: Η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης έχει πολλές ιδιαιτερότητες και αποτελεί ένα διδακτικά δύσκολο εγχείρημα. Οι εκπαιδευτικοί του ελληνόγλωσσου προγράμματος προσπαθούν να κατανοήσουν το κοινωνικό σύστημα που διέπει τη μουσουλμανική κοινότητα και να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αλλά και στα πολιτιστικά επιτεύγματα που προσφέρει η γλωσσική διδασκαλία, καθώς η γλώσσα και πολιτισμός στη σημερινή κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Θα ακολουθήσει ένα δείγμα εργασίας από μία δασκάλα της Α΄ τάξης μειονοτικού σχολείου με την επικοινωνιακή λογική του προγράμματος, αλλά και με τις δραστηριότητες επέκτασης του διαθεματικού πλαισίου του γλωσσικού μαθήματος.

1. Μουσουλμανική μειονότητα – θρησκεία και γλώσσα.

Οι Μουσουλμάνοι της Θράκης αποτελούν τη μόνη επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος μειονότητα. Παρέμειναν στην περιοχή βάση της συνθήκης της Λωζάννης του 1923 ως εξαίρεση της ανταλλαγής πληθυσμών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας.

Ο αριθμός τους σήμερα κυμαίνεται μεταξύ 80.000 και 112.000 κατοίκους με ορατή τάση μείωσης, κυρίως λόγω υπογεννητικότητας. Η μουσουλμανική μειονότητα δεν είναι ομοιογενής, αποτελείται από τρεις διαφορετικούς πληθυσμούς, τους τουρκογενείς σε ποσοστό 50%, τους Πομάκους σε ποσοστό 30% και τους Ρομά που αποτελούν το υπόλοιπο 20% (Κωστόπουλος, 2009).

Η συνθήκη της Λωζάννης και συγκεκριμένα τα άρθρα 40 και 41 εξασφαλίζουν τις συνθήκες της βασικής εκπαίδευσης, προβλέποντας την ύπαρξη ιδιωτικής και δημόσιας μειονοτικής εκπαίδευσης και εκφράζεται η υποχρέωση του κράτους να τη χρηματοδοτεί, εξασφαλίζοντας συγχρόνως τη διδασκαλία της θρησκείας και της μητρικής τους γλώσσας.

Το 1920 λειτουργούσαν στη Δυτική Θράκη 86 πρωτοβάθμια κοινοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (μεντρσέδες) τα οποία ήταν ιδιωτικά. Οι μαθητές διδάσκονταν κυρίως τις αρχές της ισλαμικής θρησκείας, μέσα από το κοράνιο, από θρησκευτικούς λειτουργούς. Η διδασκαλία της αραβικής γλώσσας με στόχο την ανάγνωση του ιερού βιβλίου θεωρείτο βασική (Μπαλτσιώτης, Τσιτσελίκης, 2001).

Μειονοτικά σχολεία βάση της συνθήκης της Λωζάννης λειτούργησαν στη Θράκη από τη δεκαετία του 1930. Τότε γίνονται και οι πρώτες προσπάθειες θέσπισης ενός νομικού πλαισίου που να τα διέπει. Την ίδια περίοδο φαίνεται πως τα ελληνικά δε διδάσκονταν και ο νομοθέτης αναγκάζεται το 1936 να επαναλάβει στο άρθρο 2 παρ. 7 του αναγκαστικού νόμου 132 της 7/25.9.1936 την «υποχρεωτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας» στα μουσουλμανικά σχολεία. Το 1968 υπογράφηκε το ελληνοτουρκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το μεγαλύτερο μέρος του αφιερώθηκε στα σχολικά εγχειρίδια και στο είδος των μαθημάτων που θα διδάσκονταν στην ελληνική και στη μειονοτική γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 1969 ορίζεται σε έγγραφο του ΥΠ.Ε.ΠΘ. ότι στην ελληνική γλώσσα θα διδάσκονταν η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Πατριδογνωσία (αργότερα έγινε Μελέτη

περιβάλλοντος) και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, ενώ τα υπόλοιπα μαθήματα θα διδάσκονταν στην τουρκική (Μπαλτσιώτης, Τσιτσελίκης, 2001).

Βάση αυτών των συνθηκών άρχισε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης, στην ελληνική και τουρκική γλώσσα. Οι μαθητές όμως που έρχονταν στο σχολείο, χωρίς τις περισσότερες φορές να έχουν παρακολουθήσει προσχολική αγωγή και χωρίς να γνωρίζουν καθόλου ελληνικά, αλλά και στην περίπτωση των Πομάκων και Ρομά μη έχοντας ως μητρική την τουρκική, αναγκάζονταν να παρακολουθήσουν ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας ως διδακτικό υλικό τα βιβλία του δημόσιου σχολείου στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα.

2. Η σημερινή πραγματικότητα στο μειονοτικό σχολείο, προβλήματα διγλωσσίας.

Υπάρχουν 200 μειονοτικά σχολεία, 19 στον Έβρο, 130 στη Ροδόπη και 51 στην Ξάνθη με 6.411 μαθητές συνολικά. Στις αγροτικές περιοχές είναι ολιγοθέσια, συνήθως διθέσια. Οι Διευθυντές των σχολείων είναι μουσουλμάνοι, ενώ οι Υποδιευθυντές χριστιανοί. Το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για τα μειονοτικά σχολεία θεσπίστηκε με υπουργική απόφαση το 1957 και ήταν σε αναλογία με το πρόγραμμα που ίσχυε στα ελληνικά δημόσια σχολεία.

Τα βιβλία που αφορούσαν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση μέχρι το 2000 ήταν αυτά των δημοσίων σχολείων. Οι δάσκαλοι του ελληνόγλωσσου προγράμματος βρίσκονταν εξαρχής αντιμέτωποι με αξεπέραστα προβλήματα όσον αφορά την ελληνική γλώσσα, ακόμα και στοιχειώδεις ανάγκες επικοινωνίας ήταν δύσκολες (Ανδρούσου, 2005).

Είναι γνωστό ότι η γλώσσα είναι ο τρόπος που εκφράζει τον κόσμο του ο κάθε λαός. Είναι γεγονός ιστορικό, πολιτισμικό, αλλά και θρησκευτικό. Εκφράζει όλο το είναι, την πίστη ενός ανθρώπου και αυτό φυσικά ισχύει για όλους τους λαούς της γης. Λόγοι κυρίως κοινωνικοί, που δεν είναι επί του παρόντος να αναλυθούν, εμπόδισαν σε μεγάλο βαθμό την εκμάθηση της ελληνικής (Ασκούνη, 2006).

Από το 1997 με την έναρξη του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) επιχειρήθηκε μια πολυεπίπεδη και πολυετής παρέμβαση, τόσο εντός όσο και εκτός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος που περιλαμβάνει:

- τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού,
- τη συστηματική και σε βάθος χρόνου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία (Μάγος, 2004).

Η δημιουργία του νέου εκπαιδευτικού υλικού που δόθηκε στα μειονοτικά σχολεία το 2000, κατόπιν πιλοτικής εφαρμογής, δέχθηκε υποδείξεις και διορθώσεις από εκπαιδευτικούς που το εφάρμοζαν ερευνητικά από το 1998 και βασίζονται στα εξής κυρίως θέματα:

- διαθεματικότητα της γνώσης,
- επικοινωνιακή διάσταση και διδασκαλία της γλώσσας (Ασκούνη, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν από ειδικούς συνεργάτες του προγράμματος πάνω στο νέο διδακτικό υλικό αλλά και στη φιλοσοφία του προγράμματος ΠΕΜ. Τα αποτελέσματα κρίθηκαν αποτελεσματικά. Παρατηρήθηκε μείωση της σχολικής διαρροής, άνοιγμα της τοπικής κοινωνίας στην αποδοχή της διδασκαλίας της ελληνικής ως απαραίτητο στοιχείο της εκπαίδευσης (Ανδρούσου, 2005). Το μέτρο της ποσόστωσης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ενίσχυσε την όλη προσπάθεια.

Σήμερα παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση της μουσουλμανικής μειονότητας όσον αφορά τη βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων. Αρκετά μεγάλος μαθησιακός πληθυσμός στρέφεται προς το δημόσιο σχολείο. Βέβαια υπάρχει η συγκεκριμένη πίεση από παράγοντες της τοπικής κοινωνίας, που υποκινούν το μειονοτικό πληθυσμό να μην προτιμά τη δημόσια εκπαίδευση, προβάλλοντας τον κίνδυνο της αφομοίωσης. Από την άλλη, στο δημόσιο σχολείο λείπει η διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας και η μελέτη του κορανίου, τουλάχιστον ως μαθήματα επιλογής, ακόμα και στα χαρακτηριζόμενα ως διαπολιτισμικά σχολεία που υπάρχουν στην περιοχή.

Οι δάσκαλοι δεν είναι επαρκείς γνώστες της επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, όπως θα έπρεπε να ήταν από τα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά και από την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσής τους, ύστερα και από τη διακοπή του προγράμματος το 2007. Παρόλα αυτά, προσπαθούν να διδάξουν σε δύσκολες πολλές φορές συνθήκες την ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό.

Έχουν περάσει 10 διδακτικά έτη από τη δημιουργία και χρήση του νέου και πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, η αξιοποίηση του οποίου βασίζεται σε σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, όπως είναι οι βιωματικές, επικοινωνιακές, διαθεματικές και δημιουργικές πρακτικές. Όμως, δεν έχει τροποποιηθεί η νοοτροπία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της γλώσσας και της δημιουργίας δικού τους πρότυπου υλικού προσαρμοσμένου στις θεματικές ενότητες των βιβλίων και των δεδομένων της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει τη διδακτική και παιδαγωγική αξία και χρησιμότητα διδασκαλίας της γλώσσας με επικοινωνιακό και διαθεματικό τρόπο, αλλά προτιμούν να διδάσκουν την ελληνική σύμφωνα με τη μεταγλωσσική ανάλυση της γλώσσας ως μητρικής και όχι ως δεύτερης/ξένης.

Στο 4/θέσιο Μειονοτικό Σχολείο του Αράτου του Νομού Ροδόπης, στην Α΄ τάξη επιχειρείται από την αρχή του διδακτικού έτους μια προσπάθεια εφαρμογής του προγράμματος εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, η οποία παρακολουθείται σε όλες τις φάσεις της από τη σχολική σύμβουλο, Μάκτρα Ραλλού. Η όλη, βέβαια, εφαρμογή συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται από τις δημιουργικές προεκτάσεις της εκπαιδευτικού, Κανάρια Χριστίνας, που είναι στη φιλοσοφία του προγράμματος, αλλά εφαρμόζει και επί πλέον προεκτάσεις διδακτικής της γλώσσας με επικοινωνιακό και δημιουργικό τρόπο σε πραγματικές συνθήκες τάξης δίγλωσσου μειονοτικού σχολείου.

2. Διδακτικές εφαρμογές.

Η φιλοσοφία που διέπει το σύνολο της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης συνίσταται στη νοηματοδότηση των περιεχομένων και των διαδικασιών μάθησης. Σύμφωνα με αυτήν, η μάθηση θεωρείται πιο αποτελεσματική όταν ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και ενεργητικά στην κατάκτησή της. Οι δραστηριότητες χρειάζεται να έχουν σχέση με τη ζωή και να ενδιαφέρουν τους μαθητές, δηλαδή να έχουν νόημα για αυτούς.

Επιχειρείται ο γραμματισμός των παιδιών, έννοια που αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα προφορικού και γραπτού λόγου πολυτροπικού χαρακτήρα (Κουτσοβάνου, 2001). Η διδασκαλία, λοιπόν, της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας θα πρέπει να συμβαδίζει με την παιδαγωγική του γραμματισμού. Βασική της αρχή είναι η εκμάθηση της γλώσσας ως ένα σύστημα

που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας και όχι ως ένα στατικό προϊόν που κατασκευάζεται πάνω σε δεδομένους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες (Baynham, 2000). Στα πλαίσια αυτά, η ανάγνωση και η γραφή γίνονται για να εξυπηρετήσουν πραγματικές ανάγκες στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης κατάστασης και δεν είναι αυτοσκοπός. Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, προκαλεί στην τάξη πραγματικές συνθήκες αλληλεπίδρασης, μέσα από τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα χρησιμοποιώντας την (Δημητρίου κ.α., 2000). Με αυτό τον τρόπο, τους δημιουργείται το αίσθημα της ανάγκης, που αποτελεί ίσως το ισχυρότερο κίνητρο για μάθηση.

Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία βρίσκει εδώ την εφαρμογή της. Ο μαθητής καθίσταται κοινωνός της δυναμικής του σχολείου με την ενεργή συμμετοχή του στην απόκτηση της γνώσης (Κατή, 1992). Η γνώση γίνεται κτήμα του μαθητή με αφετηρία της διδακτικής πράξης προσωπικά του βιώματα. Μάθηση δε σημαίνει απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και διαδικασία αντιμετώπισης των γεγονότων μέσα στο ανθρώπινο περιβάλλον (Ντολιοπούλου, 1999).

Η σχολική τάξη μπορεί να διαμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να αποτελέσει ένα μαθησιακό περιβάλλον λειτουργικής ανάγνωσης και εμπειριών γραφής (Goehlich, 2003). Η οργάνωση του χώρου σε γωνιές εργασίας διευκολύνει τη βιωματική – επικοινωνιακή μάθηση. Οι γωνιές αυτές εμπεριέχοντας «προσκλήσεις» και «προκλήσεις» για μάθηση, συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Συγχρόνως, προσφέρονται για συμβολικό παιχνίδι, ευνοώντας τη μάθηση σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Γιαννικοπούλου, 1998). Με αυτό τον τρόπο, η ανάγνωση και η γραφή αποκτούν νόημα, καθώς εξυπηρετείται ο επικοινωνιακός σκοπός της γραπτής γλώσσας (Τάφα, 2009). Δημιουργούν ένα πλήθος αναγνωστικών γεγονότων και εμπειριών, αρκεί να στραφεί το ενδιαφέρον των παιδιών και προς την αναγνωστική εκδοχή των δραστηριοτήτων. Εφοδιάζοντας, δηλαδή, τους χώρους παιχνιδιού με το αντίστοιχο αναγνωστικό υλικό, το συμβολικό παιχνίδι των παιδιών είναι πολύ πιθανό να συμπεριλάβει και αναγνωστικές δραστηριότητες. Το «μαγαζάκι», για παράδειγμα, προσφέρει ποικίλες ευκαιρίες για την απόκτηση αναγνωστικών εμπειριών (συσκευασίες προϊόντων, απομιμήσεις χαρτονομισμάτων, αποδείξεις, ταμπέλες με τις ονομασίες και τις τιμές των αγαθών, διαφημιστικά έντυπα, λίστες με ψώνια). Άλλα παιχνίδια που δίνουν ώθηση σε αναγνωστικές δραστηριότητες είναι η «ταβέρνα» (μενού, τιμοκατάλογος, δελτία παραγγελιών) και το «ιατρείο» (βιβλιάρια υγείας, φύλλο κίνησης ασθενών, συσκευασίες φαρμάκων).

Η επιλογή των γωνιών εργασίας αντικατοπτρίζει σε ποιες από τις έννοιες στις οποίες εκτίθενται τα παιδιά δίνει αξία η εκπαιδευτικός. Το κριτήριο βάσει του οποίου πραγματοποιήθηκε η επιλογή ήταν οι θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της ελληνικής γλώσσας της Α΄ τάξης των μειονοτικών σχολείων. Τελικά, οργανώθηκαν οι παρακάτω γωνιές: ανάγνωσης – γραφής – βιβλιοθήκης, ιατρείο, μαγαζάκι και ταβέρνα. Σε αυτές οι μαθητές επιδίδονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, άλλοτε οργανωμένες και άλλοτε αυθόρμητες. Μέσω της δραματοποίησης των πραγματικών γεγονότων επικοινωνίας επιτυγχάνεται σταδιακά η εμπέδωση του λεξιλογίου και των διαλόγων που πραγματεύεται το αναγνωστικό βιβλίο. Όλες οι γωνιές μπορούν να γίνουν κέντρα ανάπτυξης ευκαιριών για τα παιδιά, να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν. Ταυτόχρονα, αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες, που δεν είναι άλλο παρά οι διάφορες μορφές γραμματισμού, με τις οποίες πρέπει να εξοπλιστούν οι μαθητές για να μπορούν στο μέλλον να λειτουργούν ως αποτελεσματικοί πολίτες, οι οποίοι όχι μόνο να είναι σε θέση να ελέγχουν δια του

λόγου τον κόσμο που τους περιβάλλει, αλλά και να μπορούν να αντιμετωπίζουν κριτικά τα όσα συμβαίνουν γύρω τους.

Επιπλέον, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας υλοποιείται και μέσα από δραστηριότητες που επιλέγονται για την επικοινωνιακή διδασκαλία μιας οποιασδήποτε ξένης/δεύτερης γλώσσας. Τα παιδιά συμμετέχουν σε απλά θεατρικά δράματα με βάση τη δραματοποίηση, την παντομίμα, το κουκλοθέατρο και τις μαριονέτες. Τα παιχνίδια ρόλων, η ακρόαση και η αφήγηση παραμυθιών και ιστοριών, τα τραγούδια, οι ρίμες, αποτελούν επίσης σημαντικές δραστηριότητες, προκειμένου να αναπτυχθούν φωνολογικές δεξιότητες. Αξιοποιούνται και παιγνιώδεις δραστηριότητες με τις οποίες οι μαθητές ανακαλύπτουν και κατακτούν το λεξιλόγιο που αντιστοιχεί στις θεματικές περιοχές του βιβλίου (επιτραπέζια παιχνίδια, μπίγκο λέξεων, τόμπολα, μαντέματα, λεξοαινίγματα, κρεμάλα, αθλοπαιδιές).

Με τις παιγνιώδεις αυτές διαδικασίες εννοείται η βιωματική μάθηση, μέσω της οποίας οι μαθητές οδηγούνται αβίαστα και ευχάριστα στην ουσιαστική γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Βιβλιογραφικές παραπομπές:

Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» – Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημητρίου, Α., Κύρδη, Κ., Λάππα, Κ., Μώραλη, Σ., Νικολάου, Β., Σύφαντος, Ν. & Τηγάνη, Α. (2000). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των βιβλίων της Α' τάξης. ΥΠΕΠΘ: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Goehlich, M. (2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κουτσουβάνου, Ε. (2001). *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κωστόπουλος, Τ. (2009). *Το "Μακεδονικό" της Θράκης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, συλλογή νομοθεσίας και σχόλια*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών: Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.

Τάφα, Ε. (2009). *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.