

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Πριν διαβάσετε το δεύτερο κεφάλαιο, σκεφτείτε: Έχετε μαθητές/τριες που μιλούν και άλλες γλώσσες; Συγκεκριμένα, έχετε μαθητές/τριες, που στο σπίτι τους μιλάνε διαφορετική γλώσσα από αυτήν που μιλάνε στο σχολείο;

2.1 Η ΑΝΑΓΚΗ

ΓΙΑ ΜΙΑ

«ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ» ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η μετανάστευση και η μετακίνηση των ανθρώπων από χώρα σε χώρα για ποικίλους (οικονομικούς, προσωπικούς, επαγγελματικούς κ.λπ.) λόγους αποτελούν μια σύγχρονη πραγματικότητα. Έτσι, στα σχολεία συναντάμε μαθητές/ μαθήτριες από πολλές και διαφορετικές χώρες. Οι μαθητές/ μαθήτριες με μεταναστευτική καταγωγή μπορεί να έχουν άριστη γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ή να μην την γνωρίζουν καθόλου ή να έχουν καλύτερη γνώση της γλώσσας της χώρας προέλευσής τους ή ακόμη να γνωρίζουν κάποια πράγματα στη γλώσσα των γονιών τους και να έχει για αυτούς μια συμβολική αξία (η γνώση των γλωσσών των μαθητών/ μαθητριών είναι άμεσα συνδεδεμένη με το είδος της διγλωσσίας στην οποία ανήκουν). Η εικόνα, λοιπόν, ενός **δίγλωσσου παιδιού** δεν είναι μονοδιάστατη και δεν υπάρχει απόλυτος ορισμός (Σκούρτου 2005) για το ποιος θεωρείται δίγλωσσος, ενώ υπάρχουν πολλές μορφές διγλωσσίας στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. κεφάλαιο Διγλωσσίας).

Με δεδομένη αυτήν την εθνοτική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σημερινές κοινωνίες, η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση γίνεται αναγκαιότητα. Στο παρόν κεφάλαιο θα αναλύσουμε τα θέματα της διγλωσσίας των μαθητών/τριών στο πνεύμα της συνάντησης των διαφόρων πολιτισμικών-εθνοτικών ομάδων στο σχολείο και θα αναφερθούμε σε συγκεκριμένες εφαρμογές που προάγουν την διαπολιτισμική επικοινωνία. **Όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους μαθητές/ μαθήτριες, συνήθως εννοούμε αυτούς που μπορεί να είναι παιδιά μεταναστών ή μέλη μειονοτικών ή εθνοτικών ομάδων και χρησιμοποιούν στην επικοινωνία τους με την οικογένειά τους ή με τα μέλη της κοινότητάς τους και άλλες γλώσσες, εκτός από τη γλώσσα του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας όπου ζουν.**

Στην Ελλάδα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν τον μεγάλο αριθμό των αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών στα ελληνικά σχολεία, καθώς και τις βασικότερες χώρες προέλευσής τους (στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση):

Πίνακας 1: Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/ μαθητριών στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2005-2006

Κατανομή των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών/ μαθητριών στα σχολεία (Δημόσια και Ιδιωτικά) κατά το σχολικό έτος 2005-2006			
Βαθμίδα εκπαίδευσης	Σύνολο μαθητών/ μαθητριών	Αριθμός αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών	Αριθμός παλιννοστούντων μαθητών/ μαθητριών
Νηπιαγωγείο	142.871	14.357	1.810
Δημοτικό	643.413	62.089	7.903
Γυμνάσιο	332.240	28.627	6.699
Λύκειο	240.200	9.837	3.639
ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	96.380	8.929	3.752
ΣΥΝΟΛΟ	1.455.104	123.839	23.803

Πηγή: ΙΠΟΔΕ (www.ipode.gr)

Πίνακας 2: Εθνικότητες αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το 2009-10

Εθνικότητες αλλοδαπών μαθητών/ μαθητριών με τη μεγαλύτερη αντιπροσώπευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημόσια Νηπιαγωγεία και Δημοτικά) για το σχολ. έτος 2009-10 (Πηγή: Δ/ση Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης)	
Εθνικότητα	Αριθμός μαθητών/ μαθητριών
Αλβανία	118.147
Βουλγαρία	7.773
Ρουμανία	5.119
Γεωργία	2.322
Ρωσία	1.520
Πολωνία	1.264
Ινδία	1.121

Αρμενία	1.102
Αίγυπτος	1.021
Συρία	1.004
Μολδαβία	894
Ουκρανία	875
Φιλιππίνες	609

Τι γίνεται στις δικές σας χώρες; Από ποιες χώρες κατάγονται οι μαθητές/μαθήτριες σας; Βρείτε αντίστοιχα στατιστικά στοιχεία.

Σύμφωνα με τον Bloome (1985) η γλωσσική εξέλιξη είναι κυρίως μια κοινωνική και πολιτιστική διαδικασία, η οποία κάνει απαραίτητες τις «ορθές» κοινωνικές σχέσεις» μεταξύ δασκάλων και μαθητών/μαθητριών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών, γονέων και μαθητών/μαθητριών κ.λπ. Η συμμετοχή των μελών της μεταναστευτικής κοινότητας σε σχολικές δραστηριότητες (Clyne et al. 1994) έχει δείξει ότι συντελεί θετικά στη γλωσσική ή δίγλωσση εξέλιξη των μαθητών/μαθητριών. Η αναγνώριση της επίδρασης της καθημερινότητας των παιδιών, της οικογενειακής και της κοινοτικής, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση έχει επίσης τονιστεί από εκπροσώπους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Τσιάκαλος 2000), οι οποίοι υποστηρίζουν, εκτός των άλλων, ότι προκειμένου να ενισχυθούν οι ζωές και οι εμπειρίες των μεταναστών μαθητών/μαθητριών, **πρέπει να τους δώσουμε πρόσβαση σε όλα τα κοινωνικά αγαθά καθώς επίσης και στην πολιτική δύναμη, που είναι απαραίτητη για την κατάκτηση αυτών των αγαθών.** Συνεπώς, η συγκρότηση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, το οποίο επιτρέπει τη δίκαιη και απρόσκοπτη γλωσσική και πολιτισμική ανταλλαγή, μπορεί να λειτουργήσει θετικά και ενθαρρυντικά για την εξέλιξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική καταγωγή (Tsokalidou 2005). Ως εκπαιδευτικοί, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι πρέπει να υπάρχει σύνδεση των γλωσσών και των πολιτισμικών εμπειριών του παιδιού με το σχολείο. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνδέει τη διδακτική πράξη με την

εξωσχολική καθημερινότητα του παιδιού, με την οικογενειακή του και την κοινοτική του ζωή.

Το παρακάτω κείμενο αποτελεί αφήγηση εκπαιδευτικού σχετικά με την αντιμετώπιση ενός παιδιού μεταναστευτικής (Αλβανικής) καταγωγής στο σχολείο. Αφού το διαβάσετε, σχολιάστε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη περίπτωση και προτείνετε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε κάτι το παιδί να μπει στην τάξη του αντί να κάθεται στο καλοριφέρ του διαδρόμου.

Διαβάστε το εξής απόσπασμα:

«Ιανουάριος-Μάρτιος 2008. Το γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με καλεί να αναπληρώσω την καθηγήτρια αγγλικών σε δημοτικό σχολείο λίγο έξω από το αστικό κέντρο της Θεσσαλονίκης. Την πρώτη μέρα που ανοίγω την πόρτα του σχολείου, βλέπω ένα κορίτσι στο βάθος του διαδρόμου να στέκεται μόνο, έξω από την αίθουσα, δίπλα στο καλοριφέρ που βρίσκεται στον τοίχο. Ξαφνιάζομαι, αλλά προσπαθώ να μην το δείξω και προχωράω προς το γραφείο των διδασκόντων. Η Στ' τάξη, όπου μπαίνω για μάθημα, είναι στην αίθουσα έξω από την οποία βρίσκεται το κορίτσι. Τα παιδιά είναι όλα στα θρανία τους και με περιμένουν. Χαμογελάω και με αμηχανία την ρωτάω: «Θα μπεις;» Δεν απαντάει ούτε κάνει κάποια κίνηση. Προσπαθώ να καταλάβω τι συμβαίνει και, αφού γνωρίζομαι με τα παιδιά, τους ρωτάω για τη μαθήτριά που βρίσκεται έξω από την αίθουσα. «Είναι από την Αλβανία, κυρία. Δεν καταλαβαίνει. Δεν μιλάει. Έτσι κάνει και στον κύριο, δεν μπαίνει στην τάξη.»

*Έκπληξη, απορία, θυμός, απογοήτευση. Ο λόγος γύρω από τη διαπολιτισμικότητα, τον πολυπολιτισμό, τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλότητα δεν έχει ακόμα φτάσει στις τάξεις των σχολείων και τους/ τις εκπαιδευτικούς. Παραμένει επιστημονικός, ακαδημαϊκός, βιβλιογραφικός; Στο διάλειμμα, το κορίτσι παραμένει στο καλοριφέρ. Την πλησιάζω, την ρωτάω για την οικογένειά της, τη χώρα της, τη γλώσσα της, την ιστορία της μετανάστευσής της, κι εκείνη αρχίζει να αποκρίνεται. Σύντομα γνωριζόμαστε καλύτερα, γινόμαστε δύο στο καλοριφέρ. Η Κλεοντόρα «και καταλαβαίνει» «και μιλάει». Στα διαλείμματα, νιώθω τα βλέμματα των εκπαιδευτικών από το γραφείο των διδασκόντων στραμμένα πάνω μας. Σκέφτηκα «ίσως έτσι να τους δείχνεις μια προσέγγιση που δεν είχαν σκεφτεί, μια στάση που μπορεί να τους προβληματίσει». Οι μέρες περνούν, η μαθήτριά μπαίνει στην τάξη στα μαθήματά μου αλλά και σε άλλες ώρες, με περιμένει να με χαιρετήσει, να μου μιλήσει, χωρίς ωστόσο να απομακρύνεται από το καλοριφέρ. Βλέποντάς την στο βάθος του διαδρόμου στη γνωστή «θέση» στην οποία το ελληνικό σχολείο την έχει τοποθετήσει και έχοντας αποκτήσει καλύτερη σχέση με τους δασκάλους του σχολείου, σε ένα διάλειμμα ρωτάω τον δάσκαλο της τάξης της, μπροστά σε όλον τον σύλλογο και τον διευθυντή: «Αυτό το κορίτσι γιατί είναι πάντα στο καλοριφέρ; Τι συμβαίνει;» **«Ήρθε από την Αλβανία το Σεπτέμβριο. Πρέπει να έχει κάποιο πρόβλημα. Είναι από την αρχή εκεί και από ό, τι φαίνεται εκεί θα μείνει.»***

Αναστασία Γκαϊταρτζή, Πολύδρομο, τεύχος 1^ο, σ.52-53.

στική
ιών,

4

σύμφωνα με τη Σκούρτου (2002) μπορεί να περιορίσει τον μορφωτικό ορίζοντά του και να μειώσει τις δυνατότητες τους. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο αποτρέπουμε τους δίγλωσσους μαθητές/ μαθήτριες να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη προσωπική και κοινωνική ταυτότητα, να επεξεργαστούν τα διαπολιτισμικά βιώματά τους, τις εμπειρίες και τις παραστάσεις τους και να τα συνθέσουν σε ένα ενιαίο σύνολο (Δαμανάκης 1997).

2.2 ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, οι άνθρωποι στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί να ανήκουν σε παραπάνω από μία κοινότητα (εθνοτική, πολιτισμική, γλωσσική). Για παράδειγμα, μπορεί στην οικογένειά του να μιλάει ελληνικά, επειδή η χώρα καταγωγής των γονιών του είναι η Ελλάδα, και στο σχολείο να μιλάει γερμανικά, επειδή ζει στην Γερμανία, ή, όπως και στο κείμενο παραπάνω, ένα παιδί μπορεί να ανήκει στην Αλβανόφωνη κοινότητα και να μένει στην Ελλάδα, και άρα να πρέπει να αναπτύξει την ελληνική γλώσσα για να ενταχθεί στο ελληνόφωνο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύνολο των κοινοτήτων και των χώρων, όπου μπορεί να επικοινωνήσει ένα άτομο έχοντας γνώση των γραμματικών και των κοινωνικών κανόνων του ονομάζεται γλωσσικό πεδίο κατά τον Hymes (2003:37) και ***το σύνολο των κοινοτήτων και των χώρων, όπου μπορεί να επικοινωνήσει ένα άτομο έχοντας γνώση των επικοινωνιακών κανόνων του, ονομάζεται επικοινωνιακό πεδίο.***

Η επικοινωνιακή ποικιλομορφία, συνεπώς, συνδέεται άμεσα με τη διγλωσσία, η οποία συναντάται σε περιβάλλοντα επαφής των γλωσσών. Το φαινόμενο της διγλωσσίας έχει μελετηθεί από γλωσσολογική, γνωστική, ψυχολογική και παιδαγωγική σκοπιά. Στο κεφάλαιο αυτό μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε ***πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η διγλωσσία των παιδιών ως πλούτος για τη διδακτική πράξη.***

Οι έρευνες, οι οποίες σχετίζονται με τις ποικίλες διαστάσεις και τα πλεονεκτήματα του φαινομένου της διγλωσσίας, παρουσιάζονται συνοπτικά στον Baker (2001:238). Πριν αναφερθούμε σε κάποια από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας, ας κάνουμε μια μικρή αναφορά στις πρώτες θεωρίες για τη διγλωσσία, σύμφωνα με τις οποίες η ύπαρξη δύο γλωσσών σε ένα παιδί συνδεόταν με διάφορα προβλήματα. Συγκεκριμένα, από το 1920 έως περίπου το 1960, όταν άρχισε η εφαρμογή ερευνών σχετικά με τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων παιδιών, τα πορίσματα έκλιναν προς την άποψη ότι η διγλωσσία είχε αρνητικές έως καταστρεπτικές συνέπειες για τη γνωστική, νοητική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του ατόμου. Ενδεικτική ήταν η έρευνα του Saer (παρατίθεται στον Baker

2001:201) στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η οποία υποστήριζε, ύστερα από σχετικά πειράματα, ότι οι δίγλωσσοι έχουν πνευματική και νοητική σύγχυση.

Σε αυτά τα πορίσματα βασίστηκαν και δύο «θεωρίες» ή καλύτερα αντιλήψεις, **η «θεωρία της ζυγαριάς» και η «θεωρία των μπαλονιών»**. Σύμφωνα με την πρώτη αντίληψη, η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας έχει επιβλαβείς συνέπειες στην ανάπτυξη και διατήρηση της πρώτης γλώσσας, ο δίσκος της δεύτερης γλώσσας γέρνει όλο και περισσότερο σε βάρος του δίσκου της πρώτης γλώσσας. Δηλαδή, η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των δύο γλωσσών είναι ουσιαστικά μια σχέση βάρους και αντίβαρου, όπως ακριβώς συμβαίνει σε μια ζυγαριά (Baker 2001:238). Σύμφωνα με τη δεύτερη αντίληψη, η γλωσσική ικανότητα σε ένα μονόγλωσσο άτομο μοιάζει να καταλαμβάνει το χώρο ενός φουσκωμένου μπαλονιού. Στο δίγλωσσο άτομο υπάρχουν δυο μπαλόνια, τα οποία όμως μοιράζονται τον ίδιο εγκεφαλικό χώρο και, επομένως, όσο περισσότερο χώρο καταλαμβάνει η ικανότητα στη μια γλώσσα, τόσο περιορίζεται ο διαθέσιμος χώρος για τη δεύτερη γλώσσα (Baker 2001:238).

Παράλληλα, ωστόσο, στο χρονικό διάστημα 1930-1960, διεξήχθησαν έρευνες, οι οποίες δεν έδειχναν καμία απολύτως διαφορά στην επίδοση δίγλωσσων και μονόγλωσσων παιδιών. Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν ένα σημαντικό αντιστάθμισμα στις θεωρίες εκείνες, που πρέσβευαν ότι η διγλωσσία είναι καταστρεπτική για την γνωστική λειτουργία του ατόμου και άνοιξαν τον δρόμο προς την τοποθέτηση του ζητήματος σε μια σωστή βάση.

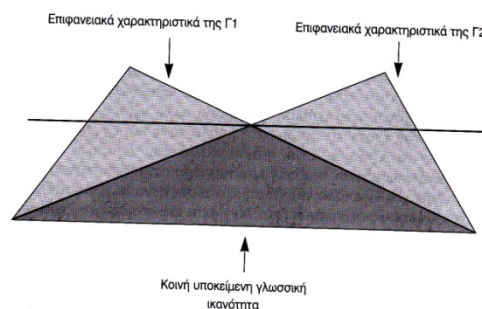
Πιο πρόσφατες έρευνες, ειδικότερα από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα, ανέδειξαν **τα θετικά σημεία της διγλωσσίας** αφενός, και αφετέρου διαφορετικές αναπαραστάσεις της διγλωσσης ανάπτυξης του ατόμου.

Μια σημαντικότερη τομή στην ιστορία της θετικής σχέσης ανάμεσα στη διγλωσσία και στη γνωστική λειτουργία, έγινε από την έρευνα των Peal και Lambert (1962) στον Καναδά. Η συγκεκριμένη έρευνα, παρά ορισμένα «προβληματικά σημεία», τα οποία επισημαίνει ο Baker, αποτέλεσε τον προάγγελο της σύγχρονης προσέγγισης της διγλωσσίας και της γνωστικής λειτουργίας, καθώς ανέδειξε τα θετικά οφέλη της διγλωσσίας: καλλιέργεια αφαιρετικής σκέψης και εξέλιξη διανοητικής ευελιξίας και ανάπτυξη αντίληψης (Baker 2001:207).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, **τα θετικά στοιχεία της διγλωσσίας που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση ήταν ότι τα δίγλωσσα παιδιά:**

- αποκτούν μια πιο αυξημένη μεταγλωσσική συνειδητότητα (metalinguistic awareness) σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα (Baker 2001:223), δηλαδή μια πιο αυξημένη ικανότητα επεξεργασίας των δομικών στοιχείων της γλώσσας, αντιμετωπίζοντας τη γλώσσα ως αντικείμενο σκέψης και λόγου και όχι ως μέσο κατανόησης και παραγωγής λόγου,
- χαρακτηρίζονται από αυξημένο βαθμό «επικοινωνιακής ευαισθησίας» (communicative sensitivity), καθώς θεωρείται ότι αναγκάζονται νωρίς να συνειδητοποιήσουν ποια γλώσσα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Baker 2001:226), ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις,
- αναπτύσσουν καλύτερα «αποκλίνουσα» ή «δημιουργική σκέψη» (divergent or creative thinking), η οποία σε αντίθεση με τη συγκλίνουσα σκέψη, χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, ευελιξία και ανοιχτούς νοητικούς ορίζοντες (Baker 2001:217).

Σήμερα επικρατεί η θέση ότι υπάρχει **μια «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα»** (common underlying proficiency), η οποία είναι υπεύθυνη για τη λειτουργία δύο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων, θέση που έγινε γνωστή από τον Cummins (1980). **Το μοντέλο αυτό παρουσιάζει τον εγκέφαλο με έναν κοινό χώρο αποθήκευσης και των δυο γλωσσών, δείχνοντας έτσι ότι συντελείται μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη.** Στην παρακάτω εικόνα η διγλωσσική ικανότητα αναπαρίσταται ως ένα «διπλό παγόβουνο», όπου η κοινή διαγλωσσική ικανότητα είναι στη βάση των διαφορετικών επικοινωνιακών εκδηλώσεων της κάθε γλώσσας. Με άλλα λόγια, τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των δύο γλωσσών (Γ1 και Γ2) είναι επικοινωνιακά χαρακτηριστικά (βασική γραμματική, λεξιλόγιο και φωνολογία) που είτε είναι αυτοματοποιημένα ή λιγότερο απαιτητικά στο γνωστικό επίπεδο, ενώ η υποκείμενη ικανότητα είναι αυτή που συνδέεται με τις γνωστικά απαιτητικές σχολικές εργασίες (σημασιολογικές και λειτουργικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας (Cummins 2005: 136, 155).



Πάνω στο μοντέλο αυτό βασίστηκε **και η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών του Cummins (2005:131), σύμφωνα με την οποία οι δυο γλώσσες αλληλοεπηρεάζονται, η κατάκτηση δομών, δεξιοτήτων, εννοιών, ικανοτήτων στη μία γλώσσα επιταχύνει την κατάκτηση των ίδιων στοιχείων και στη δεύτερη γλώσσα.** Με άλλα λόγια, σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα αν η διδασκαλία της «μειονοτικής» γλώσσας (βλ. κεφάλαιο 1 της ίδιας έννοιας για ορολογία) περιλαμβάνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στη γλώσσα αυτή, θα αναπτυχθούν όχι μόνο οι δεξιότητες των μαθητών/ μαθητριών στη γλώσσα αυτή, αλλά και η βαθύτερη εννοιολογική και γλωσσική ικανότητά τους, που συνδέεται με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου στην πλειονοτική γλώσσα.

Η θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών εκπαιδευτικά μπορεί να έχει τις ακόλουθες συνέπειες, όπως τις παρουσιάζει ο Baker (2001:115):

α) Ανεξάρτητα από την ποσότητα ή την ποιότητα γνώσης των γλωσσικών συστημάτων, το άτομο διαθέτει μια πηγή σκέψης, υπάρχει δηλαδή ένας κεντρικός μηχανισμός,

β) ένα άτομο μπορεί να έχει γνώση δύο ή περισσότερων γλωσσικών συστημάτων, καθώς δεν επιβαρύνεται ο εγκέφαλος,

γ) οι γνωστικές λειτουργίες και η σχολική επίδοση μπορούν να τροφοδοτηθούν είτε από μέσω μιας γλώσσας είτε μέσω δύο (ή περισσότερων) γλωσσών,

δ) μια γλώσσα, την οποία χρησιμοποιεί ένα παιδί, πρέπει να είναι ανεπτυγμένη σε ικανοποιητικό βαθμό, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις γνωστικές απαιτήσεις της διδασκαλίας και

ε) όταν μία ή δύο γλώσσες δεν έχουν αναπτυχθεί στο μεγαλύτερο βαθμό των δυνατοτήτων τους, είτε επειδή οι γονείς ή τα ίδια τα παιδιά έχουν μια αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία μια δεύτερης γλώσσας είτε επειδή ασκείται πίεση να αντικατασταθεί η οικογενειακή γλώσσα από την «κυρίαρχη» γλώσσα, τότε μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά τόσο η γνωστική εξέλιξη όσο και η σχολική επίδοση του παιδιού.

Το τελευταίο σημείο μας ενδιαφέρει άμεσα όσον αφορά τον στόχο του κεφαλαίου μας: τη σύνδεση του διγλωσσικού κεφαλαίου των μαθητών/τριών με τη διδακτική πράξη και του ρόλου μας ως εκπαιδευτικοί.

2.3 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές, ότι σε ένα πλαίσιο επαφής γλωσσών και πολιτισμών, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν πρακτικές, οι οποίες βασίζονται στα παραπάνω ζητήματα που συζητήθηκαν. Ως εκ τούτου, ο/ η εκπαιδευτικός, για να διδάξει ένα γνωστικό περιεχόμενο, κοινό για όλους τους μαθητές του και τις μαθήτριές του, μπορεί να ενθαρρύνει τους/ τις δίγλωσσους/ δίγλωσσες μαθητές/ μαθήτριές τους να ανακαλέσουν έννοιες από την πρώτη γλώσσα τους, οι οποίες τους φαίνονται ότι αναλογούν στις έννοιες του σχολείου (Σκούρτου 2005).

2.3.1 Δίγλωσσα βιβλία και κείμενα ταύτισης

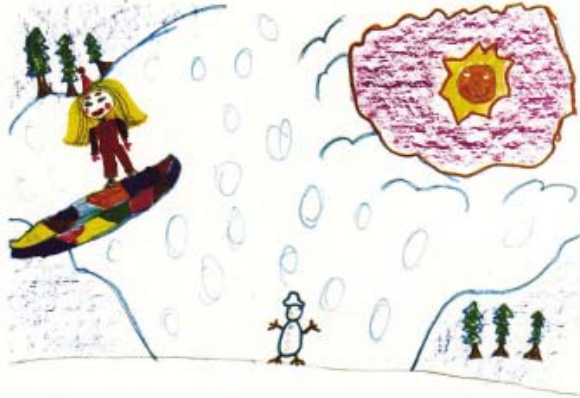
Μια πρώτη πρόταση μέσω της οποίας θα μπορούσε να επιτευχθεί η συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών στην τάξη είναι η χρήση δίγλωσσων βιβλίων και κειμένων ταύτισης. ***Τα δίγλωσσα βιβλία δίνουν την ευκαιρία στα δίγλωσσα παιδιά να αναγνωρίσουν τη σύνδεση των γλωσσών τους, αλλά και να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στις δύο 'ταυτότητές' τους, ενώ παρέχουν σε όλα τα παιδιά της τάξης (δίγλωσσα ή μη) την δυνατότητα να αναπτύξουν μεταγλωσσικές και πολυγλωσσικές δεξιότητες.***

Ένα δίγλωσσο βιβλίο για παιδιά που αναφέρεται στο θέμα της παιδικής διγλωσσίας είναι «Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία» (Τσοκαλίδου 2004). Το βιβλίο αυτό έχει εκδοθεί στα ελληνικά-αγγλικά και ελληνικά-αλβανικά και παρακινεί τα παιδιά να ανακαλύψουν τις γλώσσες που χρησιμοποιούνται στη γειτονιά ή στο σχολείο τους με απώτερο στόχο να αναγνωρίσουν την αξία των γλωσσών που μπορεί να μην είναι υλική αλλά μας κάνει πιο πλούσια άτομα. Μέσα από το περιεχόμενό του μπορούν τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί να συζητήσουν το θέμα της συνύπαρξης των γλωσσών και των πολιτισμών στις σύγχρονες κοινωνίες, με τρόπο ανάλογο με την ηλικία των παιδιών της κάθε τάξης (Τσοκαλίδου, 2012).



Ανακάλυψε τις γλώσσες που μιλούν στη γειτονιά σου και στο σχολείο σου και ζήτησε από τα παιδιά να σου χαρίσουν μια λέξη από τις γλώσσες τους.

Përriqu të zbulosh çfarë gjuhësh flasin në lagjen dhe në shkollën tënde dhe kërkto prej fëmijëve të të dhurojnë një fjalë nga gjuhët e tyre.



Στον κόσμο που ζούμε οι άνθρωποι μιλούν πολλές γλώσσες.

Τα ελληνικά είναι μία από αυτές.

Όλες οι γλώσσες είναι χρήσιμες και καλές.

Në botën ku jetojmë njerëzit flasin shumë gjuhë.

Greqishtja është njëra prej tyre.

Të gjitha gjuhët janë të vlefshme dhe të mira.



Κείμενα ταύτισης

Τα κείμενα ταύτισης είναι γραμμένα από τα ίδια τα παιδιά και εκφράζουν τις δικές τους ιδέες και απόψεις για τις γλώσσες, τη ζωή τους και την εκπαίδευση. Τα κείμενα αυτά μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκπαιδευτικής αξιοποίησης, τόσο ως γλωσσική δομή, όσο και ως περιεχόμενο. Παρακάτω παραθέτουμε κάποια κείμενα που έχουν δημοσιευτεί:

Κάποιοι στην Ελλάδα που είναι
πολύχλωσοι, όταν βλέπουν κάποιους
που δεν είναι, σταματάν να μιδούν με
τους άλλους πολύχλωσους. Δεν είναι
ΓΕΛΟΙΟ? Μην εγκαταλείπετε τις
μητρικές σας ΓΛΩΣΣΕΣ!!! Έχετε το
δικαίωμα να μιδάτε όα χλώσσα
θέτετε!

Νικοθέτα, 10 ετών

*Στη Δευτέρα τάξη ένα κοριτσάκι που το λέγαν Μαρία που δεν ήξερε ελληνικά αλλά οι κύριοι
δεν την άφηναν να μιλάει Ρωσικά. Έτσι το κοριτσάκι έμενε συχνά μόνο.*

Στέλιος, 10 χρονών

*Να μην αναγκάζεται τους άλλους να μιλάνε μόνο ελληνικά να τους αφήνεται να μιλάνε όα
γλώσσα θέλουν.*

Βάσω, 11 χρονών

Όλοι έχουν δικαίωμα να μιλήσουν ξένοι γλώσσα σε κάθε σχολείο

Μαρία, 11 χρονών

*Ότι το παιδί ο Άγγελος ήρθε από την Αλβανία και όα κάνει λάθος ή όα κάνουν πολλά λάθη
τον κοροϊδεύουν επειδή όα γράφαμε ορθογραφία τον κοροϊδεύουν.*

Γιάννης, 10 χρονών

Πολύδρομο, τεύχος 1^ο (διαθέσιμο και στην ιστοσελίδα www.polydromo.gr)

Άσκηση 1

Πώς θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε κάποιο από τα παραπάνω αποσπάσματα στην τάξη σας; Δοκιμάστε να συζητήσετε κάποια κείμενα ταύτισης στην τάξη και παραθέστε τις αντιδράσεις των μαθητών.

2.3.2 Project με περιεχόμενο

διαπολιτισμικό

Εκτός από τα κείμενα, ένας καλός τρόπος για να θίξουμε ζητήματα εθνοτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη είναι η εμπλοκή των μαθητών/τριών μας σε ανάλογα project. Παρακάτω παραθέτουμε φωτογραφίες και δείγματα γραφής από την εφαρμογή του «Ελληνο-Αραβικού Πρότζεκτ: Απ'τα μάτια των παιδιών» (Τσοκαλίδου, 2012), το οποίο εφαρμόστηκε σε μια τάξη νηπίων με απώτερο σκοπό την εξοικείωση των παιδιών με την αραβική γλώσσα και αλφάβητο, αλλά και την άρση αρνητικών στερεότυπων που αφορούν τον αραβικό πολιτισμό εν γένει. Συνοπτικά το εν λόγω project στην τάξη των νηπίων είχε διάρκεια ενός μήνα (για 10-15 λεπτά την ημέρα) και περιλάμβανε τα εξής στάδια:

1. Παρουσία ενός γονέα αραβικής καταγωγής στην τάξη και συζήτηση με τα παιδιά της τάξης σχετικά με τον τρόπο ζωής στην χώρα καταγωγής του.
2. Συζήτηση με τα παιδιά για το πού βρίσκεται η άλλη χώρα (συγκεκριμένα ο Λίβανος) στον παγκόσμιο χάρτη και σε σχέση με την Ελλάδα.
3. Προβολή φωτογραφιών και DVD από την ζωή εκεί και συζήτηση πάνω σε τυχόν ομοιότητες και διαφορές.
4. Γνωριμία με παιδικά βιβλία στα αραβικά και γνωριμία με την αραβική γραφή (βλ. φωτ. 1, εικόνα 1)
5. Συζήτηση πάνω σε αντικείμενα από τη ζωή στον Λίβανο, όπως το «μπρι» με το οποίο πίνουν νερό, παραδοσιακές και χορευτικές στολές.

6. Μουσική και μουσικά όργανα (όπως το τουμπελέκι) που χρησιμοποιούνται στη χώρα.
7. Χορός και αναγνώριση κοινών μουσικών οργάνων και ρυθμών
8. Μαγειρική και επαφή των παιδιών με κάποιες γεύσεις της χώρας.
9. Παραγωγή ζωγραφιών και γραπτών των νηπίων με θέμα αραβικά παραμύθια και γράμματα.
10. Συζήτηση και παρουσίαση κάποιων δράσεων στο Πανεπιστήμιο με την παρουσία παιδιών και γονέων της τάξης.



Φωτογραφία 1: Γνωριμία με την αραβική αλφάβητο

Δοκιμάσουμε κάτι διαφορετικό;
Προσπάθειε να αντιγράψεις το όνομά σου στα αραβικά

جورج

جورج

جورج

Εικόνα 1: Δείγμα γραφής νηπίου σε ελληνικά και αραβικά

Άσκηση 2

Με έναυσμα την παραπάνω εφαρμογή, ζητήστε από παιδιά των τάξεών σας να σας φέρουν αντικείμενα, κάρτες ή χαρτονομίσματα από την χώρα καταγωγής των ίδιων ή των φίλων τους και εμπλέξτε τα παιδιά σε μια δράση με αυτά τα αντικείμενα.

Εναλλακτικά, ζητήστε από έναν γονέα μεταναστευτικής καταγωγής να έρθει στην τάξη σας και να απαντήσει σε ερωτήσεις των παιδιών που αφορούν τη ζωή στην άλλη

Το συγκεκριμένο project (Τσοκαλίδου, 2012) βασίζεται στις αρχές του της διγλωσσίας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της ανάπτυξης κριτικού γραμματισμού και της σύγχρονης θεωρίας των πολυγλωσσισμών (Cope & Kalantzis, 2000), παρέχοντας στα παιδιά την ευκαιρία να αναπτύξουν μια κριτική προσέγγιση απέναντι στα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Μέσα από αυτήν, αλλά και παρόμοιες προσπάθειες-δράσεις, θεωρούμε ότι μπορεί να γίνει ένα βήμα προς την κατάκτηση μιας περισσότερο ενεργητικής και αμφίδρομης σχέσης εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, μέσα από το άνοιγμα από την πλευρά των εκπαιδευτικών στις

γλώσσες και τους πολιτισμούς των παιδιών των τάξεών τους, από τα οποία έχουν να μάθουν πολλά οι ίδιες αλλά και τα υπόλοιπα παιδιά των τάξεών τους (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000).

Παράλληλα, εξίσου σημαντική είναι η συνεργασία ανάμεσα στους/τις εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών/τριών μας, η οποία είναι απαραίτητη τόσο για τη σύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, όσο και για την μακροπρόθεσμη επιτυχία των επιμέρους εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Άσκηση 3: Δια-πολιτισμικό ημερολόγιο

Ζητήστε από τα παιδιά της τάξης σας να (κατά)γράψουν όλες τις εκδηλώσεις-δράσεις με πολιτισμικό περιεχόμενο στις οποίες έχουν λάβει μέρος κατά τη διάρκεια της τελευταίας χρονιάς και μετά συζητήστε και συγκρίνετε τα διαφορετικά ημερολόγια; Πόσες εκδηλώσεις-δράσεις με πολιτισμικό περιεχόμενο αναγνωρίζουν τα παιδιά; Υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο για το τι θεωρεί 'πολιτισμικό' περιεχόμενο;

Είναι η ανάγνωση βιβλίων πολιτισμική δράση; Η παρακολούθηση ταινιών, η συμμετοχή σε φεστιβάλ, η παρακολούθηση συνεδρίων, η συμμετοχή σε γιορτές, τι άλλο θεωρούν τα παιδιά και εσείς πολιτισμική δράση-εκδήλωση; Έχετε φωτογραφίες ή άλλα στοιχεία από τέτοιες εκδηλώσεις για να κάνετε μια 'διαπολιτισμική έκθεση της τάξης';

Βιβλιογραφία για το κεφάλαιο 2

Αζέζ, Κ. (1999) *Το παιδί ανάμεσα σε δύο γλώσσες*, (επιμ.: Ρέα Δελβερούδη και μετάφραση Νέλλυ Αποστολοπούλου) Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Baker C. (2001) *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση* (επιμ.-εισαγ. Μ. Δαμανάκης, μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου) Αθήνα: Gutenberg.

Βρατσάλης και Σκούρτου (2000) Δάσκαλοι και Μαθητές σε Τάξεις Πολιτισμικής Ετερότητας – Ζητήματα Μάθησης, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 54, 26-33.

Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. και Σκούρτου, Ε. (2001) Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, στο: (επιμ. Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά συνεδρίου, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου 2000, τεύχος Β', Αθήνα: Ατραπός, 88-98.

Κοιλιάρη, Αγγελική (2005) *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Σκούρτου, Ε. (επιμ.) (1997) *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε. (2002) *Η γλώσσα/ οι γλώσσες ως μέσο κοινωνικής ένταξης*, στο: Πρακτικά Συνεδρίου «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ρόδος, Νοέμβριος 2002.

Σκούρτου, Ε. (2005) *Η Διγλωσσία στη Σχολική Τάξη- Παρεμβάσεις Εκπαιδευτικών*, στο: Τ. Σαραφίδου (επιμ.) *Διγλωσσία και Εκπαίδευση*, Υλικά Ημερίδας, Ξάνθη: Εταιρία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Τσιάκαλος, Γ. (2000) *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσοκαλίδου (2004) *Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία*, Θεσσαλονίκη: Μπαρμπουνάκης.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012) *Χώρος για Δύο. Διγλωσσία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

Χατζηδάκη, Α. (2005) Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: δεδομένα από εμπειρική έρευνα, *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 3/2005, σελ. 79-102.

Baker (1996) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* 2nd Edition, Clevedon: Multilingual Matters.

Bloome, D. (1985) Reading as a social practice, *Language Arts* 62 (2), 134-142.

Clyne, M., Jenkins, C., Chen, I.Y., Tsokalidou, R. and Wallner, T. (1994) *Developing Second Language from Primary School*, Melbourne: NLLIA

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000) Multiliteracies: The beginning of an idea, in B. Cope & M. Kalantzis (Eds.): *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* London: Routledge.

Cummins, J. (1980) Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition? , *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, 97-111.

Hymes, D. (2003) Models of the Interaction of Language and Social Life in B. Paulston and R.G. Tucker (eds.) *Sociolinguistics, The Essential Readings*, Oxford: Blackwell, 30-47.

Tsokalidou, R. (2005) Raising bilingual awareness in Greek Primary Schools, *The International Journal of Bilingual education and Bilingualism*, Vol.8 No1.

Χρήσιμη ιστοσελίδα για εκπαιδευτικό και ερευνητικό υλικό: www.polydromo.gr