

Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Διδακτορική διατριβή

Θέμα εργασίας:

«Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο.
Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας»

Υπεύθυνοι καθηγητές:

Σκούρτου Ελένη

Βρατσάλης Κώστας

Χατζηδάκη Ασπασία

Στόγιος Νίκος

Ρόδος, Οκτώβριος 2006

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

1. Το θέμα της εργασίας	9
1.1. Γενικά χαρακτηριστικά του θέματος	9
1.2. Στόχοι της εργασίας	16
1.3. Πορεία υλοποίησης των στόχων της εργασίας	16
1.4. Εργαλεία	19
1.5. Το δείγμα της έρευνας	19
1.6. Δομή της εργασίας	20
2. Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας	22
2.1. Το φαινόμενο της διγλωσσίας.....	23
2.1.1. Ζητήματα ορολογίας.....	23
2.1.1.1. Ποιοι είναι οι δίγλωσσοι.....	23
2.1.1.2. Μητρική Γλώσσα- Πρώτη Γλώσσα- Δεύτερη Γλώσσα.....	29
2.1.1.3. Προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία	31
2.1.1.4. Ατομική και Κοινωνική Διγλωσσία.....	33
2.1.1.5. Επικράτειες των γλωσσών– πεδία χρήσης των γλωσσών	35
2.1.1.6. Η εναλλαγή κωδίκων	37
2.1.1.7. Η γλωσσική επιλογή	39
2.1.1.8. Γλωσσική Μετατόπιση, Γλωσσική Απώλεια, Γλωσσική Διατήρηση, ..	40
2.1.2. Γλώσσα/ γλώσσες των μαθητών	45
2.1.2.1. Πρώτη γλώσσα του μαθητή	45
2.1.2.2. Σχέση πρώτης γλώσσας (Γ1) – δεύτερης γλώσσας (Γ2)	49
2.1.2.2.1. Η αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης.....	53
2.1.2.2.2. Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα	55
2.1.2.2.3. Χωριστή Γλωσσική Ικανότητα Vs Κοινή Γλωσσική Ικανότητα.....	56
2.1.2.2.4. Κοινή Γλωσσική Ικανότητα.....	58
2.1.2.2.5. Πρώτη γλώσσα– δεύτερη γλώσσα– μαθησιακά αποτελέσματα	59
2.1.2.3. Δεύτερη γλώσσα	61
2.1.2.3.1. Θεωρία Εισερχόμενης Πληροφορίας.....	62
2.1.3. Παρατηρήσεις	63
2.2. Ζητήματα διαπραγμάτευσης γλώσσας, ταυτότητας, μάθησης	64
2.2.1. Ζητούμενα.....	65
2.2.2. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα γλώσσας.....	67
2.2.2.1. Ο ρόλος της γλώσσας για την κατασκευή νοήματος.....	67
2.2.2.2. Γλώσσα για επικοινωνία	69
2.2.3. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα ταυτότητας.....	70
2.2.3.1. Ζητήματα ταυτότητας	73
2.2.3.1.1. Ατομική και κοινωνική ταυτότητα	77
2.2.3.1.2. Μετανάστης μαθητής- διαπραγμάτευση ταυτότητας	78
2.2.3.1.3. Ταυτότητα και καθημερινή σχολική πράξη.....	80
2.2.3.2. Πορείες διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων	82
2.2.3.3. Κίνδυνοι της διαπραγμάτευσης	89
2.2.3.4. Νοηματοδότηση της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή	93

2.2.3.5. Νοηματοδότηση ταυτότητας και μάθηση	96
2.2.3.6. Νοηματοδότηση ταυτότητας και διγλωσσία.....	100
2.2.3.7. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, σχέση γλώσσας- ταυτότητας.....	100
2.2.3.8. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα ταυτότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	104
2.2.4. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα αξιοποίησης του γνωστικού κεφαλαίου.	107
2.2.4.1. Η έννοια του «σχεδίου», επικοινωνία και σημειωτική θεωρία.....	110
2.2.4.2. Πολυτροπικότητα στην έκφραση και μετακύληση νοήματος	114
2.2.5. Μάθηση, ενδυνάμωση και επαναπροσδιορισμός ρόλων	117
2.2.6. Πλαίσιο για μάθηση ακαδημαϊκής γλώσσας και διαπολιτισμικές αλλαγές	118
2.2.6.1. Εστίαση στο νόημα	120
2.2.6.2. Εστίαση στη γλώσσα	125
2.2.6.3. Εστίαση στη χρήση της γλώσσας	127
2.2.7. Κοινωνική- ιστορική θεωρία και θεωρία μετακύλισης σημειωτικού υλικού	128
2.2.8. Προσωπική, διαπροσωπική και κοινωνική διάσταση του συστήματος. 131	
2.2.8.1. Προσωπική διάσταση του συστήματος- Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.).....	132
2.2.8.2. Διαπροσωπική διάσταση του συστήματος- Διαπροσωπικοί χώροι (Δ.Χ.)	135
2.2.8.3. Κοινωνική διάσταση του συστήματος- πεδία χρήσης (Π.Χ.).....	135
2.2.9. Διαπραγμάτευση ως σχολική- κοινωνική διαδικασία και διαπραγμάτευση ως σχολική- κοινωνική πρακτική.....	136
2.2.10. Τα σχολικά πεδία διαπραγμάτευσης.....	137
2.2.11. Προϋποθέσεις για τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης»	138
2.3. Η έννοια του «πλαισίου αναφοράς και μετασχηματισμού» και ο ρόλος του δασκάλου	142
2.3.1. Η έννοια του πλαισίου	142
2.3.2. Μοντέλα πλαισιακής στήριξης	145
2.3.3. «Σύστημα αλληλεπίδρασης» και πλαίσιο	148
2.3.4. Μαθησιακά πλαίσια «αναφοράς και μετασχηματισμού»– ζητήματα γλώσσας και ζητήματα ταυτότητας	149
2.3.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο πλαίσιο «αναφοράς και μετασχηματισμού».....	150
2.3.6. Συμπεράσματα	152
3. Εμπειρικό μέρος	155
3.1. Πρώτο στάδιο της έρευνας	155
3.1.1. Παρατηρήσεις	159
3.1.2. Αποτελέσματα έρευνας.....	160
3.1.3. Συμπεράσματα του πρώτου σταδίου της έρευνας	173
3.2. Δεύτερο στάδιο της έρευνας.....	174
3.2.1. Αποτελέσματα.....	178
3.2.2. Συμπεράσματα του δεύτερου σταδίου της έρευνας.....	193
3.3. Τρίτο στάδιο της έρευνας	193
3.3.1. Αποτελέσματα.....	196

3.3.2. Συμπεράσματα του τρίτου σταδίου της έρευνας	209
4. Γενικά συμπεράσματα	211
5. Επίλογος- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	218

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Εισαγωγή

Είναι ίσως η πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας, που οι ανθρώπινες κοινωνίες, μεταξύ άλλων και η ελληνική, μεταβάλλονται με τόσο γοργούς ρυθμούς, που είναι πραγματικά δύσκολο να φανταστούμε, ποιες θα είναι σε λίγα χρόνια οι ανάγκες των μαθητών που ξεκινούν το σχολείο σήμερα (Wells, 2000). Οι μεταβολές αυτές, που είναι αποτέλεσμα των συνεχών μετακινήσεων πληθυσμών από τη μια χώρα στην άλλη, αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και του ολοένα αυξανόμενου ρυθμού ανάπτυξης των γνώσεων, δημιουργούν προβλήματα, τα οποία αφενός γίνονται ολοένα και περισσότερο αντιληπτά και βιώνονται οξύτερα από τις διάφορες ομάδες (Meek, 1996: 13, Freeman, 2004) αφετέρου έχουν αντίκτυπο και στην ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γκότοβος κ' Μάρκου 2003).

Σε επίπεδο κοινωνικής πραγματικότητας, οι μεταβολές αυτές οδήγησαν τα τελευταία χρόνια στην είσοδο χιλιάδων μεταναστών στη χώρα μας προς αναζήτηση καλύτερης τύχης. Σε αναφορές των Ηνωμένων Εθνών εκτιμάται μάλιστα, πως το ρεύμα μετακίνησης πληθυσμών προς τη χώρα μας θα διατηρηθεί τα επόμενα χρόνια και πως μέχρι το 2015 θα κατοικούν στην Ελλάδα έως και 3,5 εκατομμύρια μετανάστες (Κούρτη- Καζούλη κ' Τζανετοπούλου, 2003: 15).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ο αντίκτυπος αυτών των μεταβολών ισοδυναμεί με την είσοδο χιλιάδων μεταναστών μαθητών στα σχολεία της χώρας μας. Αυτό σημαίνει πως, ενώ άλλοτε το σύνθημα στα σχολεία μας ήταν να έχουμε τάξεις με μαθητές αμιγώς ελληνικής καταγωγής, εφεξής, το σύνθημα θα είναι να έχουμε τάξεις με ανάμεικτους πληθυσμούς μαθητών¹. Υπολογίζεται δε πως στις μέρες μας η ποσοστιαία κατανομή των μεταναστών μαθητών στα δημοτικά σχολεία όλης της χώρας αγγίζει το 8,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των δημοτικών σχολείων (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003: 25).

Η απότομη όμως είσοδος ενός τόσο μεγάλου ποσοστού μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, επέφερε σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση των νέων. Αυτό συνέβη, γιατί το επικοινωνιακό ρεπερτόριο των μεταναστών μαθητών περιλαμβάνει συχνά διαφορετικές πρακτικές επικοινωνίας και διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού από τις αντίστοιχες των μαθητών της χώρας υποδοχής (Baynham, 2000), διαφορετικές γραπτές γλώσσες και διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από αυτά που είναι ήδη γνωστά (Craft, 1981, Goldman, κ.α. 1984, Dolson, 1985, Banks κ' Lynch, 1986, Banks, 1988, Camilleri κ' Cohen Emerique, 1989, Holins κ.α. 1994, Gogolin κ' Neumann, 1997, Wells, 1999, 2000, 2002).

Μπροστά σε αυτά τα νέα δεδομένα, το ελληνικό σχολείο βρίσκεται σήμερα αντιμέτωπο με τις προκλήσεις:

- (α) να παράσχει εκπαίδευση ποιοτική και ανταποκρινόμενη τόσο στις ανάγκες των ελληνικής καταγωγής μαθητών όσο και στις ανάγκες των μαθητών

¹ Στη Ρόδο, όπου διεξήχθη η έρευνά μας, δε βρέθηκε ούτε μια τάξη με αμιγώς ελληνικής καταγωγής μαθητικό πληθυσμό. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα το ποσοστό των μεταναστών και δίγλωσσων μαθητών των τάξεων άγγιξε ή και ξεπερνούσε το 50% του συνολικού πληθυσμού της τάξης (βλ. ενότητα 3.3.1., πίνακας 3.5.).

εκείνων, των οποίων οι επικοινωνιακές πρακτικές και οι πρακτικές γραμματισμού (Baynham, 2000: 73) διαφέρουν σημαντικά από τις αντίστοιχες των ελληνικής καταγωγής μαθητών και

- (β) να παράσχει εκπαίδευση ποιοτική και ανταποκρινόμενη στα επικοινωνιακά και γλωσσικά δεδομένα τόσο των ελληνικής καταγωγής μαθητών όσο και των μαθητών εκείνων, οι οποίοι δεν έχουν πρώτη γλώσσα την Ελληνική ή εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα με ελάχιστες ως μηδαμινές γνώσεις στη γλώσσα αυτή (Χατζηδάκη, 2000: 73).

Η ανταπόκριση, ωστόσο, του σχολείου στις παραπάνω προκλήσεις συναντά δυσκολίες, λόγω του ότι, στις μέρες μας, οι γνώσεις μεταβάλλονται τόσο γρήγορα και ανατρέπεται τόσο γρήγορα η ορθότητα πληροφοριών, οι οποίες κάποτε θεωρούνταν δεδομένες, ώστε οι πορείες, μέσα από τις οποίες οι μαθητές οδηγούνται στην μάθηση των διδακτικών περιεχομένων («πορείες μάθησης»), να είναι αναγκαίο να απεμπλακούν από τις παραδοσιακές μεθόδους αναπαραγωγής της γνώσης. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία στην εποχή των ραγδαίων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών αλλαγών, δεν είναι μόνο η πληροφορία καθεαυτή όσο ο τρόπος ανακάλυψης της πληροφορίας (Wells, 2000: 1). Σε αυτό το πνεύμα, οι «πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο» θα πρέπει να κινηθούν στη βάση μιας λογικής, η οποία θέλει από το μαθητή να ανακαλύπτει την πληροφορία συνεργατικά (Bruner, 1996), στηριζόμενος όμως σε εφόδια που φέρει (Vygotsky, 1997) και όχι στη βάση μιας λογικής, η οποία θέλει η πληροφορία να του παρέχεται έτοιμη. Πρακτικά, για το μετανάστη μαθητή στο ελληνικό σχολείο, κάτι τέτοιο ισοδυναμεί με την ανάγκη στήριξης και επένδυσης σε όλα εκείνα τα γνωστικά, πολιτισμικά, γλωσσικά κ.τ.λ. εφόδια, που φέρει κατά τον ερχομό του από τη χώρα καταγωγής ή την πολιτισμική του κοινότητα.

Η ανάγκη στήριξης της μάθησης στα εφόδια που φέρουν οι μετανάστες μαθητές από τις χώρες καταγωγής ή τις πολιτισμικές τους κοινότητες και η επένδυση επάνω σε αυτά τα εφόδια, καταλαμβάνουν κεντρική θέση στην επιχειρηματολογία μας. Αυτό που θα ισχυριστούμε σε αυτήν την εργασία είναι, πως οι μετανάστες μαθητές, από την πρώτη κιόλας ημέρα της παρουσίας τους στο ελληνικό σχολείο, διαθέτουν ισχυρά εφόδια, που τους δίνουν τη δυνατότητα να πετύχουν σε ακαδημαϊκό επίπεδο, σε βαθμό ανάλογο με αυτόν που μπορούν να πετύχουν και οι γηγενείς μαθητές. Ο ισχυρισμός, ότι στηριζόμαστε σε αυτό που γνωρίζουν οι μετανάστες μαθητές για να προχωρήσουμε παραπέρα, ακούγεται κοινότοπος. Από τα στοιχεία ωστόσο, που θα παραθέσουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας (ενότητα 3), προκύπτει, ότι τουλάχιστον στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών της πόλης της Ρόδου, όπου και έγινε η έρευνά μας, δε φαίνεται να ισχύει κάτι τέτοιο, αφού στις περισσότερες περιπτώσεις τα εφόδια των μεταναστών μαθητών παραβλέπονται από τους εκπαιδευτικούς.

Έτσι, στη βάση των προκλήσεων για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (α) σε μαθητές, των οποίων οι επικοινωνιακές ανάγκες και οι πρακτικές γραμματισμού (Baynham, 2000) διαφέρουν από τις αντίστοιχες των ημεδαπών μαθητών και (β) σε μαθητές, που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με ελάχιστες ή μηδενικές γνώσεις της Ελληνικής (Χατζηδάκη, 2000), αποκτά ιδιαίτερη σημασία η ρύθμιση της συμμετοχής του γλωσσικού, γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου αυτών των μαθητών στη σχολική πραγματικότητα (Cummins, 1999, 2003γ). Η συμμετοχή, εν

μέσω άλλων, και αυτού του κεφαλαίου δημιουργεί περισσότερες προϋποθέσεις για την ουσιαστική λειτουργία του πλουραλισμού και για την ουσιαστική αποδοχή της πολυεπίπεδης γνωστικής, γλωσσικής και πολιτισμικής πραγματικότητας του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας (Γκόβαρης, 2001: 143). Παράλληλα, διασφαλίζει τη δικαιοσύνη και τη δυνατότητα του να είναι κάποιος διαφορετικός, θεμελιώνει την αρχή της αναγνώρισης (Ταίηλορ, 1997: 119) και της αποδοχής της ετερότητας και συντελεί στην άμβλυνση των κοινωνικών προβλημάτων, στην ευρύτερη κοινωνική συνοχή και στην πρόοδο των ατόμων και των κοινωνιών (Gogolin κ' Neumann, 1997).

Η ρύθμιση βέβαια της συμμετοχής του γλωσσικού, γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών στη σχολική ζωή, εκτός από το ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την άμβλυνση κοινωνικών προβλημάτων, είναι και μια συμβατική υποχρέωση της ελληνικής κοινωνίας έναντι της διεθνούς κοινότητας. Σε παγκόσμιο επίπεδο, οι διεθνείς οργανισμοί στους οποίους συμμετέχει η Ελλάδα, όπως είναι το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχουν προβεί σε οδηγίες (recommendations) (2001, 2003, 2005) και σε διακηρύξεις αρχών υπέρ των γλωσσικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων όλων των κοινωνικών ομάδων. Επακόλουθο αυτών των οδηγιών είναι, ότι το ελληνικό σχολείο καλείται να διαπαιδαγωγήσει τους πολίτες τού αύριο, όχι μόνο στη βάση των κριτηρίων που θέτει η ίδια η ελληνική πραγματικότητα ή μεμονωμένοι φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη βάση των κριτηρίων που ισχύουν σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Προκειμένου να πετύχει σε αυτήν την αποστολή, εκτός από τις αλλαγές στη στάση και στις γενικότερες αντιλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία σχετικά με την αξία του πολιτισμικού, γλωσσικού και γνωστικού κεφαλαίου των ομάδων των μεταναστών και της θέσης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, είναι αναγκαίο να γίνουν προσαρμογές και στον τρόπο προσέγγισης σημαντικών ζητημάτων, που άπτονται των προγραμμάτων και της οργάνωσης του σχολείου (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004).

Η μεγάλη πρόκληση -απόρροια αυτής της κατάστασης- για την οποία παρατηρείται ένα ενδιαφέρον από τη μεριά της Πολιτείας, των θεσμών και ιδιαίτερα της εκπαίδευσης, έχει να κάνει με το είδος της διαπαιδαγώγησης των μεταναστών μαθητών. Και αυτόματα τίθεται το ερώτημα, προς τα πού πρέπει να κινηθεί η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Έχει περισσότερο όφελος η ελληνική κοινωνία, αν η εκπαιδευτική πολιτική κινηθεί περισσότερο σε μια λογική ομοιογενοποίησης και αφομοίωσης των ομάδων των μεταναστών ή αν κινηθεί περισσότερο σε μια κατεύθυνση πολιτισμικού πλουραλισμού και διατήρησης του γλωσσικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Γκόβαρης, 2001, Γκότοβος, 2002). Είναι το μεγάλο δίλημμα στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η μελέτη πάντως του τρόπου με τον οποίο κινήθηκαν οι χώρες, οι οποίες βρέθηκαν πριν από την Ελλάδα μπροστά στο παραπάνω δίλημμα, αποδεικνύει πως, σε κάθε περίπτωση, η πολιτική της αφομοίωσης, όταν και όπου αυτή εφαρμόστηκε, υπήρξε αναποτελεσματική και ανεπαρκής. Επιπλέον, οδήγησε σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και στην περιθωριοποίηση των ατόμων από ομάδες μεταναστών (Skutnabb-Kangas, 1988: 27, Kiang, 1995, Baker 2001, Freeman, 2004, Κοιλιάρη, 2005).

Ένας από τους λόγους της αποτυχίας και της αναποτελεσματικότητας της πολιτικής της αφομοίωσης είχε να κάνει με το ότι, στην περίπτωση του αποκλεισμού του ιδιαίτερου κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών, δημιουργούνταν προϋποθέσεις για την αποξένωσή τους από την εκπαίδευση και για τη δημιουργία κοινωνικών προβλημάτων, εξαιτίας της συνειδητής αντίδρασης στα κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα, που η κυρίαρχη ομάδα ήθελε να επιβάλλει (Ogbu, 1992, Soto, 1997, Nieto, 1999). Αντίθετα, μελέτες έχουν δείξει (Soto, 1997, Gogolin & Neumann, 1997, Freeman, 2004), πως η πολιτική του πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας (multiculturalism)² συντέλεσε στην άμβλυνση των κοινωνικών προβλημάτων, στην ευρύτερη κοινωνική συνοχή και στην πρόοδο των ατόμων και των κοινωνιών.

Παράλληλα όμως με την εμπειρία αυτών των χωρών, και τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώνονται στον ελληνικό χώρο (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004), μας οδηγούν στην ανάγκη διατύπωσης εναλλακτικών προτάσεων προσέγγισης των «πορειών μάθησης των δίγλωσσων μαθητών» στο ελληνικό σχολείο. Σε αυτήν την κατεύθυνση (της διατύπωσης εναλλακτικών προτάσεων), προτείνεται (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004) να γίνουν αλλαγές στη γενικότερη οργάνωση και στα προγράμματα του ελληνικού σχολείου. Οι αλλαγές αυτές κρίνεται αναγκαίο να γίνουν με τρόπο που:

- (α) οι «πορείες μάθησης» να έχουν ευελιξία και να προσαρμόζονται στις ανάγκες και τα εφόδια όλων των μαθητών και
- (β) να παρέχεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να προβάλλουν μια θετική εικόνα της ταυτότητάς τους στην τάξη.

Οι μετανάστες μαθητές ζούνε σε δυο διαφορετικούς συνήθως μεταξύ τους κόσμους, στον κόσμο της οικογένειας, του σπιτιού και της μικρής ομάδας στην οποία ανήκουν, καθώς και στον κόσμο του σχολείου και της κοινωνίας υποδοχής. Αυτή η συμμετοχή σε δύο πολιτισμικές ομάδες μπορεί να είναι πολύ απαιτητική και οι μαθητές να βρίσκονται σε πολύ δύσκολη θέση (Neumann, 1997: 251), λόγω του ότι οι επιρροές που δέχονται από την ομάδα των συνομηλίκων και από το σπίτι, μπορεί να είναι αντίθετες και, έτσι, να βρίσκονται συχνά στη δύσκολη θέση, να μην μπορούν να συνδυάσουν τους δύο διαφορετικούς πολιτισμικούς κόσμους. Η ανάγκη για ταύτιση με την ομάδα των συνομηλίκων σε μια σειρά ζητημάτων, όπως είναι οι αξίες, η γλώσσα, τα ρούχα, η διασκέδαση, σε συνδυασμό με την απειλή της δημόσιας «γελοιοποίησης», ενδέχεται να οδηγούν σε συγκρούσεις και έλλειψη σεβασμού προς την κουλτούρα της χώρας προέλευσης (Grosjean, 1982:162). Προκειμένου λοιπόν να αποφευχθούν, μέχρι ένα βαθμό, η έλλειψη σεβασμού και οι αναντιστοιχίες μεταξύ των δύο κόσμων των μεταναστών μαθητών και να επωφεληθούν όσο γίνεται περισσότερο από τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια προσέγγιση της μάθησης, η οποία τονίζει ιδιαίτερα την ανάγκη ενεργοποίησης και αξιοποίησης του γλωσσικού, γνωστικού και πολιτισμικού υποβάθρου των μεταναστών μαθητών. Προτείνουμε μια προσέγγιση, που αντιμετωπίζει τις «πορείες μάθησης» στο σχολείο ως στηριζόμενες στο πραγματικό γνωστικό, πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών, γιατί εκτιμούμε, πως μια τέτοια προσέγγιση ανταποκρίνεται καλύτερα στα καινούρια δεδομένα

² Με την έννοια της ισότητας, της αρμονικής, της αμοιβαίας ανεκτικής ύπαρξης διαφορετικών και ποικίλων γλωσσών και θρησκειών, πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Baker, 2001: 548).

επικοινωνίας και κατανόησης όλων των μαθητών. Η ερώτηση, γιατί οι αλλοδαποί μαθητές που έρχονται στο ελληνικό σχολείο δεν τα καταφέρνουν να οδηγηθούν σε ακαδημαϊκή μάθηση στον ίδιο βαθμό με τους ελληνικής καταγωγής συμμαθητές τους (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003), μπορεί, εν μέρει, να απαντηθεί και από την παρούσα εργασία.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις, διατυπώνουμε τη θέση, πως η αποτελεσματικότητα των «πορειών μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο» αποκτά μια νέα ιδιαιτερότητα, εάν αναλογιστούμε: (α) τις αλλαγές στη σύνθεση των τάξεων, όπου μαθητές με διαφορετικά γνωστικά, γλωσσικά και πολιτισμικά υπόβαθρα και διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού καλούνται να επεξεργαστούν κοινά γνωστικά αντικείμενα και (β) το ραγδαίο ρυθμό μεταβολής των γνώσεων. Μπροστά σε αυτήν την πραγματικότητα, το ελληνικό σχολείο, στο βαθμό που δύναται να συμβάλλει στην πρόοδο των ομάδων των μεταναστών και στην κοινωνική συνοχή, έχει να αντιμετωπίσει την πρόκληση, να παράσχει ποιοτική εκπαίδευση, που να ανταποκρίνεται στα νέα επικοινωνιακά δεδομένα και στις ανάγκες όλων των μαθητών.

1. Το θέμα της εργασίας

1.1. Γενικά χαρακτηριστικά του θέματος

Το θέμα της εργασίας έχει τίτλο: «Πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας». Από τον τίτλο γίνεται αντιληπτό, πως στη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος θα μας απασχολήσουν, εκτός από θεωρητικά μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας, ερευνητικά δεδομένα και θεωρητικά μοντέλα για τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, ερευνητικά δεδομένα και θεωρητικά μοντέλα σχετικά με τη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων, αλλά και θεωρίες μάθησης.

Τα ερευνητικά δεδομένα και τα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία θα περιγράψουμε στη συνέχεια και πάνω στα οποία θα στηριχτούμε για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, περιγράφουν κυρίως ένα πλέγμα σχέσεων, που αναπτύσσεται μεταξύ των γλωσσών των μαθητών, του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και της ακαδημαϊκής τους εξέλιξης. Βέβαια, λόγω του ότι η συζήτηση γύρω από τις γλώσσες του μαθητή, την ταυτότητά του και την ακαδημαϊκή μάθηση μπορεί να περιστραφεί γύρω από μια σειρά επιμέρους ζητημάτων³, κρίνεται απαραίτητο, πριν προχωρήσουμε στην ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της εργασίας (ενότητα 2), να κάνουμε αναφορά σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά των στοιχείων γλώσσα, ταυτότητα και μάθηση, επειδή επάνω σε αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά θα στηριχτεί η ανάπτυξη του θέματός μας. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά που μας απασχολούν, είναι τα παρακάτω:

³ Για παράδειγμα, στο λόγο περί γλώσσας η συζήτηση μπορεί να περιστραφεί γύρω από ζητήματα ανάγνωσης, γραφής, ακρόασης ή ομιλίας. Ακόμη, μπορεί να περιστραφεί γύρω από ζητήματα λειτουργικότητας της γλώσσας, λεξιλογικού πλούτου, χρήσης της ανάλογα με την κοινωνική ή γλωσσολογική κατάσταση, γύρω από θέματα εκμάθησης, χρήσης κ.τ.λ. Ανάλογα ισχύουν για την ταυτότητα και τις γνώσεις. Έτσι, ο λόγος για τις ταυτότητες ή τις γνώσεις μπορεί να περιστραφεί γύρω από ταυτότητες ομαδικές, ατομικές, διαπολιτισμικές, για ταύτιση ή μη ταύτιση με ομάδες θρησκευτικές, εθνοτικές κ.τ.λ., για κατάκτηση γνώσεων ή για θεωρίες μάθησης κ.τ.λ.

1. Και οι τρεις παράγοντες (γλώσσα, ταυτότητα, μάθηση) έχουν δυναμικό χαρακτήρα.
2. Και οι τρεις παράγοντες εμφανίζονται διαφορετικά από άτομο σε άτομο.
3. Και οι τρεις παράγοντες επηρεάζονται από το άμεσο πλαίσιο, μέσα στο οποίο γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς παράγοντες και σχέσεις εξουσίας.
4. Και οι τρεις παράγοντες είναι «διαλεκτικοί» και «διαπραγματεύσιμοι».
5. Η διαπραγμάτευσή τους γίνεται γύρω από δημόσιους χώρους και λόγους.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Και οι τρεις παράγοντες έχουν δυναμικό χαρακτήρα.

Η δυναμική των στοιχείων που συνθέτουν το θέμα της εργασίας έχει να κάνει με το ότι η γλώσσα, η ταυτότητα και η γνώση του ανθρώπου μεταβάλλονται και εξελίσσονται διαρκώς σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η γλώσσα (Vygotsky, 1997), η διαπραγμάτευση γύρω από την ταυτότητα (Cummins, 1999, 2003γ) και η διαπραγμάτευση της μάθησης (Wells, 1999, 2002) βοηθούν το άτομο να εξελιχτεί και να κάνει βήματα στη ζωή του, την οποία και επηρεάζουν άμεσα. Ο δυναμικός τους χαρακτήρας είναι αποτέλεσμα κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών και άλλων αλλαγών, ενώ η ύπαρξή τους δε νοείται έξω από τον άνθρωπο. Η διατύπωση της παραπάνω θέσης, η οποία καταλαμβάνει κεντρική θέση στην επιχειρηματολογία μας για την ανάπτυξη του θέματος, στηρίζεται στις παρατηρήσεις πως: (α) οι ταυτότητες δεν είναι ποτέ στατικές ή μόνιμες (Baker, 2000: 23), (β) διάφορες ομάδες ενδέχεται να χρησιμοποιούν διαφορετική γλώσσα, ανάλογα με την ιστορική ή κοινωνική συγκυρία (Fishman, 1991: 7) και (γ) οι γνώσεις ή οι πληροφορίες για όλους τους θεματικούς τομείς εξελίσσονται και εμπλουτίζονται με το πέρασμα του χρόνου.

Όταν άνθρωποι με διαφορετικά γνωστικά, πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα έρχονται σε επαφή, είναι αναμενόμενο να υπάρξουν αλληλεπιδράσεις και ανταλλαγές πολιτισμικών, γνωστικών κ.τ.λ. στοιχείων. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι πιο έντονες στη σημερινή εποχή των ραγδαίων εξελίξεων (Wells, 2000), όπου οι επαφές μεταξύ ανθρώπων, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και εθνικά περιβάλλοντα, έχουν πολλαπλασιαστεί.

2. Και οι τρεις παράγοντες εμφανίζονται διαφορετικοί από άτομο σε άτομο

Άμεση σχέση με το δυναμικό χαρακτήρα των τριών παραγόντων, που συνθέτουν το θέμα της εργασίας (γλώσσα- ταυτότητα- μάθηση), έχει και το δεύτερο χαρακτηριστικό τους, ότι δηλαδή και τα τρία στοιχεία έχουν «πολυδιάστατο» χαρακτήρα. Με αυτό θέλουμε να πούμε, πως καθένα από τα τρία εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο από υποκείμενο σε υποκείμενο.

Έτσι, σε ό,τι αφορά στο θέμα της γλώσσας, μπορούμε να πούμε πως, αν και κάθε γλώσσα (π.χ. η Ελληνική) είναι μια και μοναδική και είναι κοινή για όλους τους ομιλητές της, κάθε ομιλητής διαφέρει ως προς το λεξιλόγιο, τον επιτονισμό, την προφορά, την άρθρωση κ.τ.λ. (Saussure, 1979). Ακόμη, υπάρχουν ομάδες ανθρώπων,

όπως οι νέοι των αστικών κέντρων, οι οποίοι χρησιμοποιούν μια αργκό γλώσσα με τις δικές της λέξεις και τους δικούς της κώδικες επικοινωνίας (Nieto, 1999) ή χωρίζονται σε ομάδες, ανάλογα με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν (Dirim κ' Hieronymus, 1997: 207). Μολονότι λοιπόν η γλώσσα είναι μια και κοινή για όλους τους ομιλητές, εμφανίζεται διαφορετική από υποκείμενο σε υποκείμενο ή από ομάδα σε ομάδα.

Ανάλογους προβληματισμούς με τη γλώσσα, μπορούμε να κάνουμε και για την ταυτότητα. Έτσι, για παράδειγμα, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως υπάρχει μία και μοναδική «ελληνική ταυτότητα». Μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε, πως υπάρχουν «φορείς» πολλών και διαφορετικών ελληνικών ταυτοτήτων. Επίσης, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε, πως αποδίδουν όλοι οι Έλληνες τα ίδια χαρακτηριστικά στην έννοια «ελληνική ταυτότητα» ή, ακόμη και όταν της αποδίδουν τα ίδια χαρακτηριστικά, στα ίδια αυτά χαρακτηριστικά δεν αποδίδουν όλοι την ίδια βαρύτητα. Έτσι, για άλλους τα εθνικά σύμβολα μπορεί να είναι ιερά, ενώ για άλλους, μπορεί να αντιπροσωπεύουν μια σύμβαση (Olson, 2002: 3). Ο λόγος έχει να κάνει, μεταξύ άλλων, και με το ότι διαφορετικά στοιχεία συγκροτούν την «ελληνική ταυτότητα» για τους μεν και διαφορετικά για τους δε. Υπάρχουν τόσες «ελληνικές ταυτότητες» όσοι και οι φορείς τους, γιατί υπάρχουν τόσοι διαφορετικοί τρόποι αντίληψης της πραγματικότητας όσοι και οι φορείς τους (Βρατσάλης, 2005).

Αυτό σε γενικές γραμμές ισχύει, γιατί η ταυτότητα δε συνιστά μια ατομική «στατική παράμετρο», αλλά διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από εξελικτικές διαδικασίες, που είναι διαφορετικές για κάθε υποκείμενο. Ο πολιτισμός, ως τρόπος ζωής, διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, ενώ, η πολιτισμική ταυτότητα των υποκειμένων είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας της «πολιτισμοποίησης», η οποία λαμβάνει χώρα κάτω από τις παραπάνω συνθήκες (Δαμανάκης, 1997: 32).

3. Γλώσσα, ταυτότητα και αποτελέσματα μάθησης επηρεάζονται από κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς παράγοντες και σχέσεις εξουσίας.

Κεντρική θέση στην επιχειρηματολογία μας και στην ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της εργασίας κατέχει και το τρίτο αυτό χαρακτηριστικό, ότι δηλαδή η γλώσσα, η ταυτότητα και η μάθηση επηρεάζονται άμεσα από το πλαίσιο, μέσα στο οποίο γίνεται η διαπραγμάτευσή τους, από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες και σχέσεις εξουσίας. Αν παραλείψουμε αυτό το στοιχείο (Wells, 2000:1), είναι σαν να αγνοούμε μια σημαντική διαφορά, που υπάρχει μεταξύ των ανθρώπων και των άλλων ειδών (species): το ότι δηλαδή οι άνθρωποι μεγαλώνουν, όντας μέλη ιστορικά εξελισσόμενων πολιτισμικών ομάδων και ότι ο τρόπος με τον οποίο σκέφτονται, δρουν και αισθάνονται, επηρεάζεται από τον πολιτισμικό τους περίγυρο.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα του πώς το περιβάλλον επηρεάζει τα τρία αυτά στοιχεία αποτελούν οι Έλληνες της διασποράς. Η γλώσσα τους, οι αντιλήψεις τους για πολλά θέματα καθημερινότητας και το γενικότερο γνωστικό τους υπόβαθρο είναι σαφώς διαφορετικά από τα αντίστοιχα των Ελλήνων της Ελλάδας, ενώ και ο πολιτισμός τους έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και διαφέρει από τον αντίστοιχο των Ελλήνων της Ελλάδας. Για τον Δαμανάκη (1997: 32), οι Έλληνες της διασποράς χαρακτηρίζονται από μια πολιτισμική ομοιογένεια και ταυτόχρονα μια πολιτισμική ετερογένεια. Η

πρώτη είναι αποτέλεσμα της κοινής τους καταγωγής, ενώ η δεύτερη απορρέει από τα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν. Στην κοινωνικοπολιτισμική ζωή των Ελλήνων της διασποράς κυριαρχούν η διπολιτισμικότητα και η διγλωσσία, αν όχι η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία, ενώ, σε εκείνη των Ελλήνων της Ελλάδας κυριαρχούν η μονοπολιτισμικότητα και η μονογλωσσία. Σε κάθε περίπτωση όμως, το πλαίσιο, στο οποίο ζουν, επηρεάζει τόσο τη γλώσσα και την ταυτότητά τους όσο και το γνωστικό κεφάλαιο που αποκτούν.

Η γλώσσα, η ταυτότητα και τα αποτελέσματα της μάθησης επηρεάζονται όμως, όχι μόνο από το πλαίσιο, από κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, αλλά και από σχέσεις εξουσίας. Τα υποκείμενα δεν κατακτούν μια γλώσσα ή δεν διαμορφώνουν την ταυτότητά τους αυτόνομα, αλλά μέσω κάποιων σχέσεων, που δημιουργούνται ανάλογα με το βαθμό πρόσβασης στην εξουσία. Η κουλτούρα ενός ατόμου έχει άμεση σχέση με οικονομικά και πολιτικά προνόμια (Bernstein, 1971). Όμοια, η γλώσσα ή το γνωστικό επίπεδο του καθενός έχει να κάνει με παρόμοια προνόμια. Γλώσσες με κύρος, γνώσεις με κύρος ή μια κουλτούρα με κύρος, συνδέονται με κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες και με μεγαλύτερη φυσιολογικότητα, όχι επειδή έχουν μεγαλύτερη αξία από μόνα τους, αλλά επειδή έχουν μεγαλύτερη «φυσιολογικότητα», έτσι όπως αυτή καθορίζεται από την κυρίαρχη ομάδα (Freire, 1975). Το να είναι κάποιος γλωσσικά, γνωστικά και πολιτισμικά διαφορετικός από την κυρίαρχη ομάδα, έχει συχνά ως συνέπεια το να μην έχει πρόσβαση στην εξουσία. Η κυρίαρχη ομάδα θεωρεί τον εαυτό της «ουδέτερο» και «φυσιολογικό» και προσπαθεί να επιβάλλει τα χαρακτηριστικά της στις άλλες ομάδες. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι κυρίαρχες κάθε φορά ομάδες να καθορίζουν σε ένα βαθμό την κουλτούρα των υπόλοιπων ομάδων (Freire, 1975, 1985, Soto, 1997). Αντίθετα, στις μη κυρίαρχες ομάδες επιβάλλεται η «φυσιολογικότητα» της κυρίαρχης ομάδας. Πρόβλημα δημιουργείται, μεταξύ άλλων, στο βαθμό που η «φυσιολογικότητα» της κυρίαρχης ομάδας εκλαμβάνεται από τα μέλη της κοινωνίας ως η μόνη φυσιολογική.

Λόγω της προέλευσής τους, κάποιοι μαθητές φτάνουν στο σχολείο με ένα πλεονέκτημα έναντι κάποιων άλλων. Κατέχουν ένα γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο κατέκτησαν χωρίς κανένα κόπο, «οσμωτικά» (Bourdieu κ' Passeron, 1970). Για αυτούς, η γλώσσα που έμαθαν να μιλάνε είναι η «φυσιολογική» και η «σωστή», γιατί είναι η γλώσσα του σχολείου. Το ίδιο όμως δεν ισχύει για τους μετανάστες μαθητές, οι οποίοι δε μιλούν τη γλώσσα αυτή. Η διαφορά είναι, πως οι δεύτεροι θα χρειαστεί να τροποποιήσουν αυτό που έμαθαν από το σπίτι τους και που κουβαλούν ως πολιτισμικό ή γλωσσικό φορτίο. Ενδεχομένως, να μιλούν άλλη γλώσσα με τους γονείς και άλλη γλώσσα με τους δασκάλους και τους συμμαθητές⁴. Το χειρότερο βέβαια συμβαίνει, όταν αποδέχονται τη μη «φυσιολογικότητα» του γλωσσικού ή πολιτισμικού τους κεφαλαίου ως κάτι φυσιολογικό⁵.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν την αυθαίρετη φύση της αξίας του πολιτισμικού κεφαλαίου. Ο Freire (Shor κ' Freire, 1987: 45) τοποθετείται στο θέμα αυτό διερωτώμενος: «ποιος λέει πως μια συγκεκριμένη μορφή γραμματικής είναι σωστή;

⁴ Βλ. πρώτο μέρος έρευνας (ενότητα 3.1.2.) την ερώτηση: «τη γλώσσα αυτή τη χρησιμοποιώ με...» (πίνακες 1.14 και 1.15).

⁵ Κάτι τέτοιο συμβαίνει με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής στην Ελλάδα (στην έρευνά μας πολλοί μαθητές αλβανικής καταγωγής δεν δηλώνουν ότι είναι Αλβανοί αλλά Βορειοηπειρώτες) (βλ. πίνακα 1.9.2. στην ενότητα 3.1.2.).

ποιος ονόμασε σωστή τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας; Η ίδια η τάξη (η ελίτ) φυσικά». Ο Bernstein (1971) ενδιαφέρεται για τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, πώς ένα παιδί αποκτά πολιτισμική ταυτότητα, και ειδικότερα ποιος ο ρόλος της γλώσσας στην κοινωνικοποίηση και πώς διαφέρει η γλώσσα ανάλογα με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Με αυτήν την έννοια, η γλώσσα εξετάζεται ως πηγή ισχύος και ανισότητας στην κοινωνία.

Στην περίπτωση βέβαια των μαθητών στο σχολείο, τα πράγματα περιπλέκονται περισσότερο, γιατί ακόμη και η χρήση μιας γλώσσας, όπως η Γαλλική ή η Αγγλική, στις οποίες η ευρύτερη κοινωνία αποδίδει μεγάλο κύρος, δε θωρακίζει το μαθητή από το να αισθάνεται την πρώτη του γλώσσα ή την κουλτούρα του μειονεκτικά. Το παράδειγμα με το δίγλωσσο μαθητή, του οποίου η πρώτη γλώσσα είναι γλώσσα με υψηλό κοινωνικό κύρος στην Ελλάδα, αλλά που δε θέλει η μητέρα του να του μιλάει στη γλώσσα αυτή μπροστά στους συμμαθητές του, είναι χαρακτηριστικό (Δαμανάκης κ' Σκούρτου, 2001).

Σε ένα άλλο επίπεδο, χαρακτηριστική ακόμη απόδειξη του ισχυρισμού ότι η γλώσσα, η ταυτότητα και τα αποτελέσματα της μάθησης επηρεάζονται από σχέσεις εξουσίας, αποτελεί το παράδειγμα των αποικιοκρατικών δυνάμεων της Ευρώπης, οι οποίες με τη μεγάλη στρατιωτική και οικονομική τους δύναμη «εξευρωπάισαν» ολόκληρους λαούς, ακόμη και ηπειρούς (Berstein κ' Milza, 1997, Clément, 2000: 34)⁶.

Σε θεωρητικό επίπεδο, σε ό,τι αφορά στο θέμα των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων και των σχέσεων εξουσίας, οι απόψεις των θεωρητικών παιδαγωγών ως προς τους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων κινούνται σε δύο κατευθύνσεις (Banks, 1987 στο: Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998: 37). Από τη μια κατεύθυνση, υποστηρίζεται, πως οι στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων έχουν ως βάση την εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών, που ισχύουν σε δεδομένες ιστορικές στιγμές. Από την άλλη μεριά, υποστηρίζεται, πως οι στόχοι αυτοί καθορίζονται από τις κυρίαρχες ομάδες για την εξυπηρέτηση των συμφερόντων τους. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι στόχοι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από συγκεκριμένες εθνοπολιτικές λογικές σε κάθε εποχή. Στο πνεύμα αυτό, ο Fishman (στο: Skourτου, 1986: 107) αποδίδει στο σχολείο το χαρακτηρισμό «δευτερεύον σύστημα επιβράβευσης» (Sekundäres "reward system"), με την έννοια του ότι απαιτεί και επιβάλλει στα υποκείμενα κανόνες και μέτρα, τα οποία έχουν ισχύ εκτός σχολείου, σε «πρωτεύοντα συστήματα επιβράβευσης». Στο σχολείο, σε αντίθεση με τα «πρωτεύοντα συστήματα» (π.χ. οικογένεια, χώρος εργασίας κλπ.), τα υποκείμενα μαθαίνουν και εσωτερικεύουν γνώσεις και αξίες με ιδιαίτερη σημασία στα «πρωτεύοντα συστήματα».

⁶ Χαρακτηριστικά ακόμη παραδείγματα, που αποδεικνύουν την ορθότητα της παραπάνω θέσης έχουμε και στην περίπτωση της εκπαίδευσης του ελληνισμού της Κύπρου και της Αλβανίας:

(α) Το παράδειγμα της Κύπρου με τις δύο κοινότητες, ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή, είναι χαρακτηριστικό. Διαφορετικά αντιλαμβάνεται την ιστορία της διαίρεσης του νησιού η μια κοινότητα και διαφορετικά η άλλη. Για τη μεν διαίρεση του νησιού σημαίνει κατοχή, ενώ για τη δε σημαίνει απελευθέρωση. Κάθε κυρίαρχη ομάδα καθορίζει η ίδια πώς θα παρουσιάσει το ίδιο ιστορικό γεγονός, ανάλογα με τα συμφέροντά της.

(β) Το παράδειγμα της Βορείου Ηπείρου με τις διπλωματικές σχέσεις μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας να επηρεάζουν την εκπαίδευση των Βορειοηπειρωτών είναι επίσης ενδεικτικό (Βούρη κ' Καψάλης, 2003).

4. Γλώσσα, ταυτότητα και μάθηση είναι στοιχεία «διαλεκτικά» και «διαπραγματεύσιμα»

Αναφορικά με το τέταρτο αυτό χαρακτηριστικό, παρατηρούμε, πως το να θεωρούμε πως η γλώσσα, η ταυτότητα και η μάθηση αποτελούν αυτόνομα ή ανεξάρτητα στοιχεία, απέχει πολύ από την πραγματικότητα. Αναφέρθηκε παραπάνω ότι (α) έχουν δυναμικό χαρακτήρα και (β) επηρεάζονται από το άμεσο πλαίσιο διαπραγμάτευσής τους και από μια σειρά πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.λ.π. παραγόντων. Λόγω αυτών των χαρακτηριστικών τους, εμπλέκονται μονίμως σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης, η οποία, εν μέρει, οφείλεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες (Wells, 2000).

Τις αλληλεπιδράσεις αυτές τις αντιλαμβανόμαστε εντονότερα στα αστικά κέντρα, όπου νέοι προερχόμενοι από διαφορετικές κοινότητες και με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα διαμορφώνουν μια κοινή «νεανική» ταυτότητα, η οποία δεν καθρεφτίζει τα χαρακτηριστικά καμιάς άλλης γλωσσικής, πνευματικής, κοινωνικής ή πολιτισμικής ομάδας. Αυτοί οι νέοι, ανεξάρτητα από τη γλωσσική, εθνική ή οποιαδήποτε άλλη ομάδα, σχηματίζουν μια δική τους ολότελα ξεχωριστή ομάδα. Τα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας (ομιλία, μόδα κ.τ.λ.) εξελίσσονται και μεταβάλλονται ταχύτατα, παραμένοντας ταυτόχρονα κοινά σε όλους τους νέους (Gogolin κ' Neumann, 1997).

Ο διαλογικός και διαπραγματεύσιμος χαρακτήρας της γλώσσας, της ταυτότητας και της μάθησης δε σημαίνει πως, όταν ένας μετανάστης μαθητής έρχεται στο ελληνικό σχολείο, η πρώτη του γλώσσα (Γ1) ξεχνιέται με τον ίδιο ρυθμό, που βελτιώνεται η γλώσσα της ομάδας υποδοχής (Hakuta, 1990, Cummins, 2003) ούτε ότι η πολιτισμική του ταυτότητα «αλλοιώνεται» στον ίδιο βαθμό που αποκτάει στοιχεία μιας «ελληνικής ταυτότητας»⁷ (Δαμανάκης, 1997). Όμοια, ούτε το γνωστικό κεφάλαιο, που φέρει ερχόμενος από την πατρίδα του, ξεχνιέται εξαιτίας των νέων γνώσεων, που αποκτάει στο ελληνικό σχολείο (Corson, 1988). Εάν δεχτούμε κάποια από τις παραπάνω εκδοχές π.χ., πως η ανάπτυξη της ελληνικής γλώσσας δρα εις βάρος της ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας, πέφτουμε στην παγίδα της αποδοχής μιας απλοϊκής και μη τεκμηριωμένης διαισθητικής αντίληψης, η οποία θέλει τις γνωστικές ή γλωσσικές ικανότητες των ατόμων να είναι ξεχωριστές για τη μια ή την άλλη γλώσσα. Τέτοιου είδους απόψεις (Baker, 2001: 239) στηρίζονται στη βάση κάποιας ενστικτώδους «κοινής λογικής», παρά σε επιστημονικά τεκμηριωμένα δεδομένα.

Αντίθετα, το φερόμενο από αυτούς γνωστικό κεφάλαιο αποτελεί τη βάση της διαπραγμάτευσης, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση (Corson, 1988: 67), ενώ το γλωσσικό τους κεφάλαιο αξιοποιείται στην εκμάθηση της νέας γλώσσας (Hakuta, 1990, Baker, 2001β, Cummins, 2003γ) και η πολιτισμική τους ταυτότητα αποτελεί τη βάση διαπραγμάτευσης μιας νέας ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001). Και τα

⁷ Έτσι εξηγείται και αυτό που συμβαίνει για παράδειγμα με τους Έλληνες μετανάστες στο εξωτερικό, οι οποίοι διατηρούν γνώσεις από την πατρίδα τους, τη γλώσσα και την ταυτότητά τους, ακόμη και σε δεύτερη ή και τρίτη γενιά μεταναστών (Δαμανάκης, 1989, 1991, 1997).

τρία αυτά στοιχεία τα φέρει μονίμως ο μαθητής μαζί του σε έναν μικρότερο ή σε έναν μεγαλύτερο βαθμό και εξελίσσονται στο νέο περιβάλλον όπου βρίσκεται⁸.

Δύο παρατηρήσεις που έχουν ιδιαίτερη σημασία σε αυτό το σημείο είναι οι εξής: (α) ο «διαλεκτικός» και «διαπραγματεύσιμος» χαρακτήρας των στοιχείων του θέματος προϋποθέτει πως, σε μια αρχική τουλάχιστον φάση της παρουσίας του μετανάστη μαθητή στο νέο σχολικό περιβάλλον, ακόμη και όταν το άτομο που δρα δεν αποδέχεται την αξία των στοιχείων που φέρει, τουλάχιστον τα αξιοποιεί, αφού είναι τα μόνα μέσα που διαθέτει για να επικοινωνήσει και (β) ο «διαλογικός» και «διαπραγματεύσιμος» τους χαρακτήρας έχει το αποτέλεσμα, στην όλη διαδικασία αξιοποίησής τους, ο μαθητής να «υποδύεται» την ιδιαιτερότητά του μέσα από μια διαδικασία, από την οποία δε λείπουν οι συγκρούσεις και οι εντάσεις (Bernstein, 1971, Freire, 1975, 1985). Όποιο και να είναι όμως το αποτέλεσμα (θετικό ή αρνητικό) της διαπραγμάτευσης ενός από τους τρεις παράγοντες, αντίκτυπος, θετικός ή αρνητικός, θα υπάρξει και στους άλλους δύο (Kress, 1997, 2000, 2000β, 2004).

5. Η διαπραγμάτευση γίνεται γύρω από δημόσιους λόγους και χώρους και μέσα σε συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια

Στο πέμπτο αυτό χαρακτηριστικό, το οποίο επίσης κατέχει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας μας, εξετάζουμε, τι γίνεται, κάθε φορά που οι μετανάστες μαθητές έρχονται σε ένα σχολείο ή σε έναν κοινωνικό περίγυρο, στον οποίο χρησιμοποιείται μια διαφορετική γλώσσα από αυτήν που γνωρίζουν οι ίδιοι και, κυρίως, τι γίνεται, όταν η γλώσσα και η κουλτούρα που φέρουν ερχόμενοι στο καινούριο περιβάλλον, αντιμετωπίζονται ως υποτιμημένες. Ο προβληματισμός γύρω από τα παραπάνω ζητήματα καταρχήν κάνει ένα πράγμα σαφές: πως κατά την επαφή μαθητών ελληνικής καταγωγής με νεοαφιχθέντες μετανάστες μαθητές δεν υπάρχει περίπτωση να μη γίνει αμέσως φανερό, πως ο μετανάστης μαθητής δεν είναι «δικός μας». Η παραμικρή φράση που θα ψελλίσει, ο επιτονισμός, αλλά ακόμη και η στάση του κορμιού του ή η αγωνία στην έκφραση του προσώπου του φανερώνουν πως είναι «διαφορετικός» (Enninger, 1991, Kendon, 1997: 324), ανεξάρτητα από το αν ο ίδιος θέλει να γίνει φανερή η προέλευσή του ή όχι. Η τελευταία αυτή παρατήρηση φανερώνει, πως για τους μετανάστες μαθητές που έρχονται στο ελληνικό σχολείο, τίθεται το ζήτημα της αντιμετώπισης των δημόσιων χώρων και των δημόσιων λόγων του σχολείου και των εκπαιδευτικών θεσμών.

Το παραπάνω ζήτημα είναι ιδιαίτερα λεπτό και σύνθετο, εμφανίζεται από την πρώτη κιόλας επαφή με την γλωσσικά και πολιτισμικά κυρίαρχη ομάδα και διατρέχεται από ένα έντονα τραυματικό στοιχείο. Για αυτό, η όλη σχέση των στοιχείων του θέματος της εργασίας πρέπει να διερευνηθεί σε σχέση με τις θέσεις και τους λόγους ισχύος. Οι ισχυροί λόγοι της κοινωνίας συνδέονται με την αναγνώριση (Ταίηλορ, 1997, Αρρίαη, 1997) με την επιτυχία, με την κυριαρχία και με κοινωνικές αντιλήψεις του τύπου: «έτσι μιλούν και φέρονται οι άντρες ή οι γυναίκες», «έτσι φέρονται οι μαθητές της Στ' τάξης ή οι μαθητές της Δ' τάξης» κ.τ.λ. (Dirim κ' Hieronymus, 1997: 200, Gutmann, 1997: 29, Αμπατζόγλου, 2001: 103).

⁸ Στην περίπτωση που θεωρήσουμε τη γλώσσα, την ταυτότητα και τις γνώσεις του μετανάστη μαθητή στατικά στοιχεία (Laplantine, 1999), δημιουργείται πρόβλημα στο σχολείο, γιατί τα μαθήματα σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο, που συμβάλλουν στη διατήρηση του κοινωνικού status quo.

Μεταξύ των πεδίων διαπραγμάτευσης του κοινωνικού κόσμου του μαθητή (οικογένεια, γειτονιά, σχολείο, κοινότητα κ.τ.λ.) η σχολική τάξη είναι ένα πεδίο, όπου αναμένεται ο μαθητής να μάθει τακτικές και επικοινωνιακές πρακτικές με ιδιαίτερη αξία για το σχολείο. Ένα συστατικό στοιχείο της σχολικής πραγματικότητας αποτελεί η ικανότητα διαπραγμάτευσης των φερόντων κεφαλαίων στα συμφραζόμενα του σχολείου. Αυτά τα συμφραζόμενα χαρακτηρίζονται από το ότι η εκάστοτε ομάδα υποδοχής τα αντιλαμβάνεται (ή όχι) ως πρότυπα (Bourdieu κ' Passeron, 1970, Freire, 1975). Ως εκ τούτου, η εκάστοτε ομάδα υποδοχής αντιλαμβάνεται πως, από τη στιγμή που είναι πρότυπα, είναι και θεμιτό να χρησιμοποιούνται σε συγκεκριμένες περιστάσεις ή «χώρους χρήσης» (Fishman, 1979). Κυριότερα χαρακτηριστικά αυτών των συμφραζομένων είναι, αφενός το κύρος που απολαμβάνουν στα «πεδία» που επικρατούν και, αφετέρου, ο ενοποιητικός τους χαρακτήρας, με την έννοια ότι λειτουργούν συνεκτικά για τις επιμέρους ομάδες. Επακόλουθο αυτών των χαρακτηριστικών είναι η τάση για σταθερότητα και μονιμότητά τους και η πρόκληση εντάσεων, όταν πρέπει να διαπραγματευτούν.

1.2. Στόχοι της εργασίας

Στη βάση των παραπάνω παρατηρήσεων, διατυπώνουμε στην ενότητα αυτή τον κεντρικό στόχο της εργασίας καθώς επίσης και μια σειρά επιμέρους ερευνητικών στόχων. Κεντρικός στόχος της εργασίας είναι, να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι μετανάστες μαθητές να οδηγηθούν στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών τους επιδόσεων μέσα από την αξιοποίηση της πρώτης τους γλώσσας, μέσα από τη διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους και μέσα από την αξιοποίηση του γνωστικού τους κεφαλαίου στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου. Για αυτό το λόγο, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας που ακολουθεί (ενότητα 2), διερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο μπορούν οι μετανάστες μαθητές να βελτιστοποιήσουν τις μαθησιακές τους επιδόσεις μέσα από την αξιοποίηση του γλωσσικού, του πολιτισμικού και του γνωστικού τους κεφαλαίου. Στη συνέχεια, στο ερευνητικό μέρος της εργασίας (ενότητα 3), διερευνούμε το βαθμό αξιοποίησης των γλωσσών και το βαθμό αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου.

1.3. Πορεία υλοποίησης των στόχων της εργασίας

Προκειμένου να επιτευχθεί ο κεντρικός στόχος της εργασίας, ορίζουμε μια σειρά επιμέρους ερευνητικών στόχων, τους οποίους επίσης θα προσπαθήσουμε να πραγματοποιήσουμε. Έτσι, σε ένα πρώτο στάδιο, ορίζουμε ως επιμέρους στόχους της εργασίας: (α) την καταγραφή του φαινομένου της διγλωσσίας στο μαθητικό πληθυσμό που μας ενδιαφέρει, ώστε να βγάλουμε συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις διατήρησης ή συρρίκνωσης της διγλωσσίας του (στόχος α1) και (β) την καταγραφή (με βάση τις απόψεις των δασκάλων) της γενικότερης εξέλιξης των μαθητών στις 4 βασικές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα (ανάγνωση, ομιλία, γραφή, ακρόαση-κατανόηση) σε σχέση με τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα και την ηλικία τους (στόχος α2).

Στη συνέχεια, προσπαθούμε να διερευνήσουμε το βαθμό διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους και τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους πρόοδο (στόχος α3), ενώ, τέλος, επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού στη δημιουργία εκείνων των πλαισίων μάθησης, τα οποία να επιτρέπουν την αξιοποίηση της πρώτης

γλώσσας και του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών (στόχος α4).

Στόχος τελικός της εργασίας είναι πάντα η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο μπορούν οι μετανάστες μαθητές να οδηγηθούν στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών τους επιδόσεων μέσα από την αξιοποίηση των γλωσσών τους, μέσα από τη διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους και μέσα από την αξιοποίηση του γνωστικού τους κεφαλαίου, στα πλαίσια πάντα του ελληνικού σχολείου.

Για την επίτευξη των στόχων της εργασίας, η ερευνά μας, η οποία διεξήχθη στην πόλη της Ρόδου, πραγματοποιήθηκε σε τρία διαδοχικά στάδια. Στο πρώτο στάδιο, στο κέντρο του ενδιαφέροντός μας βρέθηκε όλος ο μαθητικός πληθυσμός των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Στο δεύτερο στάδιο, μας απασχόλησε ένα μέρος μόνο του μαθητικού πληθυσμού (οι μετανάστες μαθητές), το οποίο είχαμε εντοπίσει στο πρώτο στάδιο της έρευνας. Ενώ, στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της έρευνας συμμετείχαν οι δάσκαλοι των μαθητών, οι οποίοι μας απασχόλησαν στο δεύτερο μέρος. Κινηθήκαμε λοιπόν απαγωγικά, στη βάση δηλαδή μιας λογικής που εξετάζει αρχικά το γενικό, το μακροεπίπεδο (όλους δηλαδή τους μαθητές) και κατόπιν το ειδικό, το μικροεπίπεδο (μόνο τους μετανάστες μαθητές και έπειτα τους δασκάλους τους).

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο στάδιο της έρευνας (ενότητα 3.1.) καταγράφηκε το φαινόμενο της διγλωσσίας στο μαθητικό πληθυσμό των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου και τα «πεδία χρήσης» (Fishman, 1979) όλων των γλωσσών που συναντιούνται. Ο σκοπός μας ήταν να εντοπίσουμε τους δίγλωσσους μαθητές και να καταγράψουμε το είδος της διγλωσσίας που τους χαρακτηρίζει (Grosjean 1982, Baetens Beardsmore 1986, Romaine 1989, Baker 2001), ώστε αφενός να σχηματίσουμε το χάρτη όλων των γλωσσών (πέραν της Ελληνικής) που χρησιμοποιούνται στη Ρόδο και αφετέρου να σχηματίσουμε μια εικόνα για την γλωσσική κατάσταση μέσα στο σχολείο (αλλά και έξω από αυτό). Επίσης, σκοπός μας ήταν να βγάλουμε συμπεράσματα για τις κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις των μεταναστών μαθητών, τις προϋποθέσεις διατήρησης ή συρρίκνωσης της διγλωσσίας τους, καθώς και συμπεράσματα που συμβάλλουν στην οργάνωση της διδασκαλίας στο σχολείο.

Μετά την αρχική γενική καταγραφή του δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού (στο πρώτο στάδιο της έρευνας), περάσαμε στο δεύτερο στάδιο (ενότητα 3.2.), όπου σε δείγμα μεταναστών μαθητών -και μόνο για τη συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών- διερευνήσαμε την εξέλιξη της διγλωσσίας τους. Εξετάσαμε τις εκτιμήσεις των δασκάλων τους σχετικά με την πρόοδό τους σε τέσσερις βασικές δεξιότητες στην Ελληνική (ανάγνωση, γραφή, ομιλία, ακρόαση- κατανόηση) και τη χρήση ή όχι της πρώτης τους γλώσσας στις επικράτειες των σχολείων (Fishman, 1979) και σε όλα τα άλλα «πεδία χρήσης» των γλωσσών, που καταγράψαμε στο πρώτο στάδιο της έρευνας. Παράλληλα, διερευνήσαμε στοιχεία που αφορούν στο βαθμό διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους και στη γενικότερη ακαδημαϊκή τους πρόοδο.

Σε ό,τι αφορά στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο, με μια σειρά θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων, προσπαθούμε να κάνουμε σαφές, κατά την ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της εργασίας (ενότητα 2), πως αυτός ο βαθμός ακαδημαϊκής πρόοδου είναι άμεσα συνδεδεμένος με το βαθμό αξιοποίησης της

γλώσσας, των γνώσεων και του πολιτισμικού τους κεφαλαίου (Cummins, 1999, 2003γ). Αφού τεκμηριώσουμε αυτή τη σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής προόδου και της αξιοποίησης της γλώσσας και του γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν από τις χώρες καταγωγής τους, επιδιώκουμε, στο δεύτερο στάδιο της έρευνάς μας (ενότητες 3.2.1. και 3.3.1.), να εξετάσουμε το βαθμό αξιοποίησης των πρώτων γλωσσών, του πολιτισμικού και γνωστικού κεφαλαίου που φέρουν από τις χώρες προέλευσής τους οι μετανάστες μαθητές, στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου.

Για τις ανάγκες του δεύτερου σταδίου της έρευνας, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (ενότητα 2) μέσα από βιβλιογραφική μελέτη (Kress, 1994, 1997, 2000, 2000β, 2004) ένα θεωρητικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η γλώσσα, η ταυτότητα και η μάθηση αλληλοεπηρεάζονται σε τέτοιο βαθμό, που η βελτίωση ή μη του ενός να συνεπάγεται τη βελτίωση ή μη των άλλων δύο. Δηλαδή, η βελτίωση ή μη της γλωσσικής ικανότητας (τόσο στην πρώτη γλώσσα όσο και στη δεύτερη γλώσσα) να συνεπάγεται βελτίωση ή μη τόσο του μαθησιακού επιπέδου όσο και της αυτοεκτίμησής του μαθητή, της εικόνας που έχει το άτομο για την ταυτότητά του. Όμοια, η βελτίωση ή η επιδείνωση της αυτοεικόνας του, της ταυτότητάς του να συνεπάγεται μεγαλύτερη ή μικρότερη εμπλοκή σε μαθησιακές και γλωσσικές διεργασίες. Ενώ, η αύξησι- βελτίωση της «ακαδημαϊκής» γνώσης (Cummins, 1999, 2000α, 2003γ) να σημαίνει μεγαλύτερη εμπλοκή του σε γλωσσικές διεργασίες και τόνωση της αυτοπεποίθησής του.

Στα πλαίσια αυτού του θεωρητικού μοντέλου, σε καμιά περίπτωση δε θα ισχυριστούμε πως όσο πιο καλά μιλάει την Ελληνική ο μετανάστης μαθητής τόσο πιο πολύ Έλληνας αισθάνεται ή το αντίθετο. Όπως επίσης, σε καμιά περίπτωση δε θα ισχυριστούμε, πως οι ταυτότητες των μεταναστών μαθητών «εξελίσσονται» ή «μεταβάλλονται» στον ίδιο βαθμό, που μετατοπίζεται η χρήση από τη μια γλώσσα στην άλλη (Courteau, 1991: 83). Για εμάς, η γλώσσα, η ταυτότητα και η μάθηση αλληλοεπηρεάζονται και δημιουργούν πλέγματα σχέσεων μεταξύ τους. Για αυτό το λόγο, αυτό που θα ισχυριστούμε είναι, πως μεταξύ της γλώσσας, της μάθησης και της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας αναπτύσσονται πολυεπίπεδες αλληλεπιδράσεις σε τέτοιο βαθμό, που όφελος των μεταναστών μαθητών ειδικότερα, αλλά και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα, είναι η αξιοποίηση και όχι η περιθωριοποίηση του γλωσσικού, πολιτισμικού και γνωστικού τους υποβάθρου, γιατί έτσι επέρχεται βελτιστοποίηση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων στο ελληνικό σχολείο.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (ενότητα 2) και για τις ανάγκες του δεύτερου σταδίου της έρευνάς μας (ενότητα 3.2.), μέσα από μια σειρά θεωρητικών σχημάτων, καταδεικνύουμε την πολυπλοκότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γλώσσας, ταυτότητας και μάθησης (Kress, 1994, 1997, 2000, 2000β, 2004). Αφού διαπιστωθεί αυτή η πολυπλοκότητα, στόχος μας είναι να καταστεί σαφές, γιατί σε μια διδασκαλία, που στοχεύει στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, δεν πρέπει να αγνοούνται η γλώσσα, η ταυτότητα, οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα εφόδια του μαθητή.

Η εργασία τάσσεται υπέρ μιας προσέγγισης, όπου η διδασκαλία των ακαδημαϊκών περιεχομένων και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας συμβαδίζουν με μια «ψυχολογική ενίσχυση» από το πολιτισμικό υπόβαθρο και την πρώτη γλώσσα του μαθητή. Θέση μας είναι, πως η επεξεργασία της γλώσσας και των γνώσεων ενισχύεται από το γενικότερο πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή (Cummins, 2003γ).

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της έρευνας (ενότητα 3.3.) εξετάζουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών σε ζητήματα που άπτονται του χώρου της διγλωσσίας και τις συσχετίζουμε με τα ευρήματα του πρώτου και δεύτερου σταδίου της έρευνάς μας. Τελικός σκοπός μας ήταν να προσδιορίσουμε το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού στη δημιουργία εκείνων των πλαισίων μάθησης, που επιτρέπουν την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας και του γνωστικού και πολιτισμικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών, ώστε αυτοί να προοδεύουν ακαδημαϊκά.

1.4. Εργαλεία

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων και για τη συγκέντρωση των δεδομένων και στις τρεις φάσεις της έρευνας, αναπτύξαμε τρία ερωτηματολόγια, ένα για κάθε στάδιο της έρευνας. Από αυτά, το πρώτο ερωτηματολόγιο, που σκοπό έχει να καταγράψει το φαινόμενο της διγλωσσίας στην πόλη της Ρόδου (ώστε να βγουν συμπεράσματα για τους χώρους χρήσης και τις προϋποθέσεις διατήρησης της διγλωσσίας των μαθητών), στηρίχτηκε στο «Σύστημα Διγλωσσίας» (Γιαλαμάς κ.α., 2000), το οποίο με επιτυχία χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν για ανάλογους σκοπούς. Το ερωτηματολόγιο αυτό διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές των σχολείων της πόλης της Ρόδου.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο καλούνταν να συμπληρώσει ο δάσκαλος της τάξης, αφορούσε μόνο σε μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς ήταν μη ελληνικής καταγωγής και ήταν ένα ξεχωριστό ερωτηματολόγιο για κάθε μετανάστη μαθητή που είχε στην τάξη του. Απαραίτητη προϋπόθεση ήταν και οι δύο γονείς του μαθητή να μην είναι ελληνικής καταγωγής. Δε συμπληρώθηκε ούτε ένα ερωτηματολόγιο που να αφορά σε παιδιά μικτών γάμων, παλιννοστούντων Ελλήνων ή άλλων ειδικών περιπτώσεων δίγλωσσων μαθητών. Είχε προηγηθεί η χαρτογράφηση των γλωσσών και η καταμέτρηση των μεταναστών μαθητών με το πρώτο μέρος της έρευνας και, έτσι, είχαμε μια πολύ καλή εικόνα του αριθμού των μεταναστών μαθητών στα σχολεία της Ρόδου.

Τέλος, στην τρίτη φάση της έρευνας διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία έπρεπε να συμπληρωθούν από τους δασκάλους και αφορούσαν (α) σε στάσεις και σε απόψεις τους γύρω από θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών τους στο σχολείο καθώς και (β) στον εντοπισμό τυχόν προγραμμάτων ή δραστηριοτήτων που αυτοί ανέπτυξαν για δίγλωσσους- μετανάστες μαθητές.

Τα ερωτηματολόγια του πρώτου σταδίου αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις δημογραφικού τύπου και από ερωτήσεις που αφορούσαν σε πληροφορίες για τον τρόπο εκμάθησης των γλωσσών (Mertens, 1997). Τα ερωτηματολόγια του δεύτερου σταδίου αφορούσαν σε θέματα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, της γλώσσας και του γνωστικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών, ενώ τα ερωτηματολόγια του τρίτου σταδίου κατέγραφαν απόψεις εκπαιδευτικών και θέματα οργάνωσης της διδασκαλίας. Περισσότερα για τα εργαλεία που αναπτύχθηκαν αναφέρουμε στο ερευνητικό- εμπειρικό μέρος της έρευνας (ενότητα 3).

1.5. Το δείγμα της έρευνας

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, από τις κατηγορίες δίγλωσσων μαθητών (τις οποίες και περιγράφουμε αναλυτικά στην ενότητα 2.1.1.1.), μας ενδιαφέρουν κυρίως

οι μετανάστες μαθητές, μαθητές δηλαδή των οποίων και οι δύο γονείς είναι μη ελληνικής καταγωγής. Οι μαθητές μπορεί να γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό την Ελληνική ή να βρίσκονται στα πρώτα στάδια της επαφής μαζί της. Μπορεί να έχουν γίνει ταυτόχρονα δίγλωσσοι ή διαδοχικά (Baker, 2001) ή οποιονδήποτε άλλο συνδυασμό. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση είναι, να είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα. Το επίπεδο ελληνομάθειάς τους μπορεί να κυμαίνεται από πολύ χαμηλό ως πολύ υψηλό.

Επίσης, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, όταν μιλούμε για δίγλωσσους μαθητές και για τη διγλωσσία τους, αναφερόμαστε καταρχάς σε γλωσσικές ποικιλίες, οι οποίες είναι ακατανόητες ή μια στο φυσικό ομιλητή της άλλης και που η μετάβαση από τη μια γλωσσική ποικιλία στην άλλη δεν είναι απλή διαδικασία. Αυτό σημαίνει, πως, αν από το πρώτο μέρος της έρευνας προκύψει, πως στη Ρόδο, στο ελληνικό σχολείο, φοιτούν μαθητές κυπριακής καταγωγής, λόγω του ότι η μετάβαση από την κυπριακή διάλεκτο στη γλωσσική ποικιλία που ομιλείται στη Ρόδο δεν είναι εξίσου δύσκολη με ό,τι θα συνέβαινε με ένα μαθητή λ.χ. ρουμανικής καταγωγής, οι μαθητές αυτοί δε θα μας απασχολήσουν.

1.6. Δομή της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα μέρη, το εισαγωγικό μέρος (ενότητα 1), το θεωρητικό μέρος (ενότητα 2), το ερευνητικό μέρος (ενότητα 3) και τα συμπεράσματα (ενότητα 4). Στο πρώτο μέρος, το εισαγωγικό, γίνεται αναφορά στα γενικά χαρακτηριστικά του θέματος, στους στόχους της έρευνας, στα εργαλεία που αναπτύσσονται καθώς και στη δομή της εργασίας. Στο δεύτερο μέρος, εξετάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο και των τριών σταδίων της έρευνας. Στο τρίτο μέρος, εξετάζονται τα ερευνητικά μας δεδομένα και, στο τέταρτο μέρος, παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματά μας.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά στη συνέχεια της εργασίας, στο δεύτερο μέρος (το θεωρητικό) διερευνάται:

- Στην ενότητα 2.1. το φαινόμενο της διγλωσσίας σε συνδυασμό με βασικές έννοιες (λ.χ. είδη διγλωσσίας, εναλλαγή κωδίκων κ.τ.λ.). Μελετούμε την έννοια του πεδίου χρήσης των γλωσσών και τις έννοιες «συρρίκνωση» και «διατήρηση» των γλωσσών, προκειμένου να αξιοποιηθούν στην εξαγωγή συμπερασμάτων από την έρευνα μας. Η ενότητα 2.1. αντιστοιχεί στην πρώτη φάση της έρευνας.
- Στην ενότητα 2.2. εξετάζουμε το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ γλώσσας, ταυτότητας και μάθησης και παρουσιάζουμε μια σειρά ερευνητικών δεδομένων και θεωρητικών μοντέλων, τα οποία εξετάζουν αυτή τη σχέση. Η ενότητα 2.2. αντιστοιχεί κυρίως στη δεύτερη φάση της έρευνας.
- Στην ενότητα 2.3. εξετάζουμε περαιτέρω το πλέγμα των παραπάνω σχέσεων, δίνοντας όμως έμφαση στην έννοια του πλαισίου και στη θέση του Έλληνα εκπαιδευτικού μέσα σε αυτό.

Σε ό,τι αφορά στο τρίτο μέρος της εργασίας (το εμπειρικό), αρχικά παραθέτουμε τα τρία ερωτηματολόγια που αναπτύξαμε και κατόπιν τα αποτελέσματα που μας έδωσε η επεξεργασία τους. Στην ενότητα 3.1. παραθέτουμε το πρώτο ερωτηματολόγιο που αναπτύξαμε καθώς και τα αποτελέσματα που έδωσε η ανάλυσή του, ενώ, στις

ενότητες 3.2. και 3.3., αντίστοιχα, το δεύτερο και τρίτο ερωτηματολόγιο που αναπτύξαμε, μαζί με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας τους.

Στο τέταρτο μέρος της εργασίας καταγράφουμε τα συμπεράσματά μας και εντοπίζουμε κάποια ζητήματα για περαιτέρω έρευνα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας

Εξετάζοντας το φαινόμενο της διγλωσσίας και τα αποτελέσματα ερευνών σχετικών με το φαινόμενο της διγλωσσίας στον ελληνικό χώρο (βλ. προγράμματα ΕΠΕΑΕΚ: www.keda.gr, www.ecd.uoa.gr/museduc/, <http://195.130.114.39/ROMA/index.php>), το πρώτο πράγμα που διαπιστώνει κανείς είναι, πως τα τελευταία χρόνια, λόγω κυρίως της εισόδου στην Ελλάδα μεγάλου αριθμού μεταναστών, το φαινόμενο της διγλωσσίας εξαπλώνεται δυναμικά. Η διγλωσσία γίνεται εύκολα ορατή τόσο στην ευρύτερη καθημερινότητα όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο και μας ενδιαφέρει, γίνεται εμφανής ρίχνοντας απλά μια ματιά στους σχολικούς καταλόγους με τα ονόματα των εγγεγραμμένων μαθητών.

Αρχικά, μπροστά σε αυτήν την πραγματικότητα, η ελληνική κοινωνία ευρύτερα, αλλά και το ελληνικό σχολείο ειδικότερα, αντέδρασαν διστακτικά και επιφυλακτικά, ενίοτε όμως και επιθετικά. Και ενώ πια διανύουμε τη δεύτερη δεκαετία της συνύπαρξής μας με πλήθος μεταναστών στην Ελλάδα και το αρχικό μας «σοκ» σε ένα βαθμό φαίνεται να ξεπερνιέται, δεν έχουμε καταφέρει ακόμη, ως κοινωνία, να μετουσιώσουμε σε όφελος (π.χ. κοινωνικές επαφές, εκπαιδευτικές ανταλλαγές, οικονομικές συναλλαγές με τις χώρες καταγωγής των μεταναστών κλπ.) το γλωσσικό, γνωστικό και πολιτισμικό πλούτο (Freeman, 2004), που εισέρευσε στη χώρα μας κατά τον ερχομό των μεταναστών.

Αντίθετα, ως κοινωνία -και ως σχολείο- κινούμενοι διστακτικά και έχοντας μουνδιασμένη και επιφυλακτική στάση απέναντι σε αυτές τις ομάδες, κινηθήκαμε περισσότερο στη λογική της αφομοίωσης τους, παρά στη λογική ενός ανοίγματος και ενός «πολιτισμικού και γλωσσικού εμπλουτισμού». Σε κοινωνικό επίπεδο αυτό αποδεικνύεται καταρχάς από την πλήρη έλλειψη κέντρων υποδοχής και ενημέρωσης μεταναστών, ενώ σε σχολικό επίπεδο αυτό φαίνεται καταρχάς από τη μεγάλη έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης και ειδικών τμημάτων στήριξης των μεταναστών μαθητών (Νικολάου, 2000, Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004).

Και ενώ, τόσο σε σχολικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο τα οφέλη της συνύπαρξης ανθρώπων από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα είναι πολλαπλά για τις χώρες υποδοχής (Skutnabb-Kangas, 1981: 231, Mayor, 1994: 88, Baker, 2000: 12, Freeman, 2004), στην ελληνική κοινωνία αυτό δε φαίνεται να γίνεται αντιληπτό. Σε χώρες όμως του δυτικού κόσμου, όπου έχει γίνει αντιληπτό, έχουν οργανωθεί διάφορων ειδών προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, από τα οποία επωφελούνται και οι μαθητές ελληνικής καταγωγής (Gogolin κ' Neumann, 1997, Δαμανάκης, 1989). Εμείς, βέβαια, σε αυτήν την εργασία δεν προτείνουμε τη δημιουργία κάποιου τέτοιου προγράμματος. Τασσόμαστε, όμως, υπέρ της αξιοποίησης και κατά του αποκλεισμού από τη σχολική ζωή του γλωσσικού, γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών μη ελληνικής καταγωγής.

2.1. Το φαινόμενο της διγλωσσίας

2.1.1. Ζητήματα ορολογίας

2.1.1.1. Ποιοι είναι οι δίγλωσσοι

Σε όλον τον κόσμο υπάρχουν άνθρωποι που μεγαλώνουν, εκπαιδεύονται και ζουν τη ζωή τους με δύο ή περισσότερες γλώσσες ή γλωσσικές ποικιλίες. Ακόμη όμως και όσοι ζουν με μια μόνο γλώσσα, σε κάποια φάση της ζωής τους έρχονται σε επαφή με κάποια άλλη⁹. Στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας καταγράφουμε για την ευρύτερη περιοχή της πόλης της Ρόδου το φαινόμενο της διγλωσσίας, το οποίο είναι αποτέλεσμα αυτής ακριβώς της επαφής μεταξύ δύο ή περισσοτέρων γλωσσών ή γλωσσικών ποικιλιών (Grosjean, 1982, Romaine, 1989,1995). Ειδικότερα, καταγράφουμε τα είδη της διγλωσσίας, τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες και προϋποθέσεις της διγλωσσίας καθώς και κάποιες προϋποθέσεις διατήρησης ή συρρίκνωσης των γλωσσών των μαθητών (Dorian, 1981, Edwards, 1985, Paulston, 1986, Hornberger, 1988, Fishman, 1989, 1991, Baker, 2001, Σελλά Μάζη, 2001).

Προτού όμως εξετάσουμε τα παραπάνω ζητήματα, είναι ανάγκη να προσδιορίσουμε τι είναι «διγλωσσία» και ποιος είναι ο «δίγλωσσος μαθητής» και τι εννοούμε με τις έννοιες, «πεδίο χρήσης», «γλωσσική διατήρηση», «συρρίκνωση» κ.τ.λ., που θα εξετάσουμε στη συνέχεια. Ξεκινούμε με τον προσδιορισμό του τι είναι η «διγλωσσία», ποιος είναι ο «δίγλωσσος μαθητής» και κάτω από ποιες προϋποθέσεις πρέπει να χρησιμοποιεί τις γλώσσες του, για να θεωρείται ένας μαθητής δίγλωσσος.

Ο προσδιορισμός, γενικά, του ποιος είναι ο δίγλωσσος μαθητής δεν είναι εύκολος να γίνει, επειδή σε γενικές γραμμές η επαφή με δυο γλώσσες προσδίδει στα άτομα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που έχουν να κάνουν με το πόσο καλά γνωρίζουν τις γλώσσες τους, πού και πότε τις χρησιμοποιούν, με ποιο κριτήριο τις χρησιμοποιούν κ.τ.λ. Συνήθως, ο ορισμός του δίγλωσσου ατόμου υπόκειται σε επιμερισμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της διγλωσσίας του και σε ταξινόμηση σε συγκεκριμένες κατηγορίες στη βάση αυτών των χαρακτηριστικών.

Έτσι, οι ορισμοί που κατά καιρούς έχουν δοθεί για τους δίγλωσσους, κυμαίνονται από τους ορισμούς εκείνους, που θέλουν τα υποκείμενα να κατέχουν τις δύο γλώσσες εξίσου καλά σαν να είναι οι «μητρικές» τους (native like control) (Bloomfield, 1933: 56 στο: Romaine, 1995: 11), μέχρι εκείνους τους ορισμούς, που θέλουν τη διγλωσσία να ξεκινάει από τα πρώτα κιόλας στάδια της επαφής με μια άλλη γλωσσική ποικιλία (Haugen, 1957: 3 στο: Romaine, 1985:11). Εκτός όμως από αυτές τις δύο ακραίες περιπτώσεις, κατά καιρούς, έχουν δοθεί και άλλοι ορισμοί, οι οποίοι προσδιορίζουν τη διγλωσσία κάπου μεταξύ των δύο παραπάνω θέσεων. Σε κάθε περίπτωση όμως, σε οποιαδήποτε προσπάθεια να δώσουμε έναν ορισμό της διγλωσσίας ή του δίγλωσσου μαθητή δεν υπάρχει περίπτωση να μην προκύψει ανάγκη για διευκρινήσεις ή και κάποιος αντίλογος ή ενστάσεις.

⁹ Στην Ελλάδα οι νέοι μεγαλώνουν διδασκόμενοι τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα στο σχολείο, ενώ πολλοί διδάσκονται και μια ξένη στο φροντιστήριο (για τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου το ποσοστό αυτό είναι της τάξης του 47%- βλ ερευνητικό μέρος εργασίας (ενότητα 3.1.2., πίνακες 1.13. και 1. 14.).

Για να δείξει το βαθμό δυσκολίας του ορισμού του δίγλωσσου ομιλητή, ο Baetens Beardsmore (1986: 1) εξετάζει μερικούς από τους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί και εντοπίζει αμέσως τις αδυναμίες τους. Έτσι, για το Baetens Beardsmore (1986), ο ορισμός του Mackey (1957: 51) (στο: Baetens Beardsmore, 1986: 1) και του Weinreich (1953: 5) (στο: Baetens Beardsmore, 1986: 2) πως δίγλωσσία είναι «η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών», είναι πολύ γενικός και δεν προσδιορίζει το πόσο καλά πρέπει να κατέχουν τα υποκείμενα τις γλώσσες τους. Ακόμη, δεν προσδιορίζει παραμέτρους όπως το επίπεδο κατανόησης, ομιλίας, γραφής και ανάγνωσης. Επίσης, για τον Baetens-Beardsmore (1986: 6), ο ορισμός του Haugen (1953: 7), πως «η δίγλωσσία ξεκινάει από τη στιγμή που ο ομιλητής μιας γλώσσας ξεκινά να παράγει πλήρη και με σημασία εκφωνήματα (utterances) σε μια άλλη γλώσσα», έχει το πρόβλημα πως, αν και πολλοί άνθρωποι μπορούν να σχηματίζουν εκφωνήματα σε μια γλώσσα, δε σημαίνει ότι μπορούν και να επικοινωνήσουν.

Στο αντίθετο άκρο των ορισμών για τη δίγλωσσία μπορούμε να βρούμε ορισμούς σαν αυτόν που προτείνουν οι Halliday, Mckintosh κ' Strevens (1970, στο Baetens Beardsmore, 1986: 7), οι οποίοι μιλούν για «αμφι-γλωσσία» (ambilingualism), την κατάσταση δηλαδή εκείνη, όπου το υποκείμενο λειτουργεί εξίσου καλά στις δύο του γλώσσες, σε όλες τις περιστάσεις χρήσης, δίχως να υπάρχουν στη μια γλώσσα «ίχνη» της άλλης. Η κριτική σε αυτόν τον ορισμό έγκειται στο ότι, λόγω κοινωνικών συνθηκών, είναι πρακτικά δύσκολο να υπάρχει τέτοιος τύπος δίγλωσσων ατόμων.

Σε έναν άλλο ορισμό (Aucamp, 1926, στο: Béziers κ' Van Overbake, 1968: 113), στον οποίο παραπέμπει ο Baetens Beardsmore (1986: 2), η δίγλωσσία ορίζεται ως η «συνθήκη κατά την οποία σε μια χώρα δύο ζωντανές γλώσσες υπάρχουν δίπλα δίπλα και καθεμιά από αυτές ομιλείται από μια εθνοτική ομάδα (national group), η οποία αντιπροσωπεύει μια μεγάλη αναλογία του πληθυσμού»¹⁰. Η αδυναμία αυτού του ορισμού έγκειται στο ότι αφορά κατά βάση σε μονόγλωσσες κοινότητες, οι οποίες δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα των δίγλωσσων κοινοτήτων.

Παρατηρούμε λοιπόν, πως δεν είναι απλό να δοθεί ένας ορισμός για τις έννοιες «δίγλωσσία» ή «δίγλωσσος ομιλητής», δίχως να υπάρχει ανάγκη για διευκρινήσεις επιμέρους χαρακτηριστικών της δίγλωσσίας των ατόμων. Για αυτόν το λόγο, καταρχάς, δύσκολα θα μπορούσαμε να αποδεχτούμε και έναν ορισμό του τύπου, πως «δίγλωσσος είναι ο μαθητής, που χρησιμοποιεί εναλλακτικά δύο γλώσσες», εάν δεν διευκρινίζαμε μεταβλητές της δίγλωσσίας του, όπως είναι το επίπεδο της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητάς του, η στάση του απέναντι στις γλώσσες που χειρίζεται ή οι ειδικές περιστάσεις στις οποίες τις χρησιμοποιεί (π.χ. χρησιμοποιεί στο διάλειμμα την πρώτη του γλώσσα με τους ομόγλωσσους συμμαθητές ή όχι) κ.τ.λ. Γενικά, το να ισχυριστούμε, πως κάποιος μαθητής είναι δίγλωσσος, δίχως να μελετήσουμε τις ειδικές συνθήκες της δίγλωσσίας του, είναι πολύ απλοϊκό και δεν μας δίνει στοιχεία για το είδος της δίγλωσσίας που το χαρακτηρίζει. Αυτό που χρειάζεται να γνωρίζουμε, για να έχουμε καλύτερη εικόνα της δίγλωσσίας των μαθητών, είναι να γνωρίζουμε ποιος μιλάει, ποια γλώσσα, με ποιον και υπό ποιες προϋποθέσεις (Fishman, 1979).

¹⁰ «Bilingualism is the condition in which two living languages exist side by side in a country, each spoken by one national group, representing a fairly large proportion of the people».

Η λίστα με τους ορισμούς και τις ειδικές κατηγορίες δίγλωσσων ομιλητών θα μπορούσε να συνεχιστεί με πολλά ακόμη παραδείγματα. Ήδη από το 1967 ο Mackey έχει περιγράψει ένα εντυπωσιακό εύρος χαρακτηριστικών, που μπορούν εν δυνάμει να αποδώσουν στο άτομο το χαρακτηρισμό «δίγλωσσος» (Grosjean, 1982: 2, 1982: 132, 1982: 236). Όμοια, και ο Baetens Beardsmore μέχρι το 1986 είχε καταγράψει ένα εντυπωσιακό εύρος χαρακτηριστικών, που προσδίδουν εν δυνάμει στα υποκείμενα το χαρακτηρισμό του δίγλωσσου. Αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται με την ικανότητα του υποκειμένου στη γλώσσα (δηλαδή το πόσο καλά ξέρει τη γλώσσα), με το κριτήριο λειτουργίας (για ποιο λόγο χρησιμοποιεί τη γλώσσα) και με το βαθμό ταύτισης του ατόμου με το περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα.

Μπροστά στα παραπάνω δεδομένα, στη δυσκολία δηλαδή προσδιορισμού του ποιος είναι ο δίγλωσσος και υπό ποιες προϋποθέσεις πρέπει να μιλάει τις γλώσσες του, για να θεωρείται δίγλωσσος, η Skutnabb-Kangas (1988: 21) προχώρησε σε μια προσπάθεια προσδιορισμού του δίγλωσσου ατόμου στη βάση των κριτηρίων (α) της προέλευσης, (β) της ικανότητας, (γ) της λειτουργικότητας και (δ) της ταύτισης με τη γλώσσα, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

Κριτήριο	Ορισμός
1. Προέλευση	Ένας ομιλητής είναι δίγλωσσος όταν: (α) έχει μάθει τις δύο γλώσσες εξαρχής μέσα στην οικογένεια με φυσικούς ομιλητές (β) χρησιμοποιεί εξαρχής τις δύο γλώσσες ταυτόχρονα για την επικοινωνία του
2. Ικανότητα	(α) κατέχει απόλυτα και τις δύο γλώσσες (β) τις ελέγχει σαν να είναι φυσικός ομιλητής (native-like control) (γ) έχει ισοδύναμη επάρκεια και στις δύο (δ) μπορεί να παράγει ολοκληρωμένα εκφωνήματα στην άλλη γλώσσα (complete meaningful utterances) (ε) κατέχει σε έναν τουλάχιστο βαθμό γραμματικές δομές της άλλης γλώσσας (στ) έχει έρθει σε κάποια επαφή με την άλλη γλώσσα
3. Λειτουργικότητα	(α) χρησιμοποιεί ή μπορεί να χρησιμοποιήσει δύο γλώσσες στις περισσότερες περιπτώσεις (σύμφωνα με τις επιθυμίες του και τις ανάγκες της κοινωνίας)
4. Ταύτιση	(α) ταυτίζεται με τις δύο γλώσσες και/ ή με τις δύο κουλτούρες (β) τον ταυτίζουν οι άλλοι με τις δύο γλώσσες και/ ή με τις δύο κουλτούρες

Πλαίσιο 1. Κριτήρια προσδιορισμού του δίγλωσσου ατόμου (Skutnabb-Kangas, 1988: 21).

Οι λόγοι για τη δυσκολία προσδιορισμού του ποιος είναι ο «δίγλωσσος μαθητής», πόσες γλώσσες πρέπει να μιλάει και υπό ποιες προϋποθέσεις, για να θεωρείται δίγλωσσος, είναι πολλοί. Ένας λόγος έχει να κάνει με το ότι ο όρος «γλώσσα» από μόνος του εμπεριέχει μια κοινωνική διάσταση, συνεπώς μια υποκειμενικότητα, η οποία καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό του πότε και για ποιο λόγο μια διάλεκτος

θεωρείται γλώσσα και τότε και γιατί δε θεωρείται. Συνήθως, τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να αποφασίσουμε, τότε μια γλωσσική ποικιλία θεωρείται γλώσσα και τότε διάλεκτος, είναι εξωγλωσσικά (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 12). Ένας δεύτερος λόγος έχει να κάνει με το ότι το φαινόμενο της διγλωσσίας χαρακτηρίζεται από μια «ρευστότητα», με την έννοια ότι ένας μαθητής, ενώ ξεκινάει διγλωσσος το σχολείο, με τα χρόνια μπορεί να καταλήξει μονόγλωσσος ή το αντίθετο (Baker, 2001). Τέλος, ένας τρίτος λόγος έχει να κάνει με την αδυναμία να προσδιορίσουμε με ακρίβεια το πότε ένα άτομο μπορεί να ισχυριστεί πως γνωρίζει μια γλώσσα και πότε όχι¹¹.

Ακόμη όμως και να καθοριστεί το ότι ο μαθητής X χρησιμοποιεί τη γλώσσα Ψ ή Ω, δεν είναι εύκολο να καθορίσουμε το ρόλο που παίζουν αυτές οι γλώσσες στη ζωή του ή τα πεδία χρήσης (domains) αυτών των γλωσσών (Fishman, 1979)¹².

Στα παραπάνω μπορούμε ακόμη να προσθέσουμε και τα εξής:

(α) Η εικόνα που έχουμε για τους αλλόγλωσσους ή διγλωσσους μαθητές παραμένει ακόμη θολή, στο βαθμό που διαπιστώνουμε, ότι δεν γνωρίζουν όλοι τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στον ίδιο βαθμό και, συνεπώς, δεν μπορούμε με ακρίβεια να ορίσουμε ότι είναι ή δεν είναι διγλωσσοί.

(β) Οι μαθητές ακόμη που έρχονται σε ένα σχολείο από τρίτες χώρες, δεν έχουν ούτε κοινό εννοιολογικό και γνωστικό υπόβαθρο ούτε κοινές εμπειρίες, αφού άλλοι αρχίζουν τη σχολική ζωή τους στη χώρα υποδοχής, ενώ άλλοι ήδη έχουν περάσει κάποιο χρονικό διάστημα στο σχολείο της χώρας προέλευσης (Skutnabb-Kangas, 1976)¹³.

Γενικά, όμως, σε ό,τι αφορά στα ζητήματα εννοιών και ορολογίας, παρατηρούμε, πως οι περισσότεροι ορισμοί της έννοιας «διγλωσσία» δίνουν βαρύτητα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ενώ αποκλείουν κάποια άλλα. Αυτό συμβαίνει γιατί, όπως αναφέρει η Mayor (1994: 74), οι ειδικές περιπτώσεις του γενικότερου φαινομένου της διγλωσσίας είναι πολλές και σύνθετες. Όμοια, όπως παρατηρεί και η Κοιλιάρη (2004: 35), αυτό συμβαίνει, επειδή η «διγλωσσία διαπλέκεται σε πολλαπλά επίπεδα και λειτουργεί ως συντονισμένο σύνολο, μέσα στο οποίο οι γλώσσες έχουν συμπληρωματική σχέση μεταξύ τους και ο ομιλητής βιώνει τη σύνδεσή του με διαφορετικούς γλωσσικούς και πολιτισμικούς κόσμους».

Οι διγλωσσοί μαθητές, στους οποίους, σύμφωνα με τον Cummins (1999: 160), οι δύο γλώσσες συνδέονται σε βαθύτερο επίπεδο, έχουν ιδιαίτερο γλωσσικό χαρακτήρα και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους σε κάθε μια ξεχωριστή γλώσσα, ανάλογα με τις περιστάσεις και τις γλωσσικές απαιτήσεις του περιβάλλοντός τους. Διαπραγματεύονται και αξιοποιούν τις γλώσσες που γνωρίζουν, άλλοτε ταυτόχρονα

¹¹ Στην έρευνά μας –βλ. πρώτο ερωτηματολόγιο– (ενότητα 3.1.2.) πολλοί μαθητές δημοτικού δήλωναν, πως γνωρίζουν μια γλώσσα από την πρώτη κιόλας χρονιά που πήγαιναν στο φροντιστήριο ή, ακόμη, δήλωναν ότι είναι διγλωσσοί, όταν μπορούσαν με σχετική ευχέρεια να κατανοήσουν τη γλώσσα, αλλά δεν μπορούσαν να τη μιλήσουν.

¹² Στην έρευνά μας προσπαθήσαμε να προσεγγίσουμε αυτό το θέμα με τις δύο τελευταίες ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου (ενότητα 3.1.) αλλά και με κάποιες ερωτήσεις του τρίτου ερωτηματολογίου (ενότητα 3.3.).

¹³ Στον πληθυσμό λ.χ. που εξετάσαμε 86 μαθητές δε φοίτησαν σε ελληνικό νηπιαγωγείο ενώ ένα ακόμη πλήθος μαθητών δεν φοίτησε στο ελληνικό σχολείο από την πρώτη τάξη (βλ. ενότητα 3.1.).

και άλλοτε ξεχωριστά σε διαφορετικά πλαίσια και με διαφορετικούς συνομιλητές κάθε φορά.

- Ο δίγλωσσος μαθητής

Ανάλογα με το βαθμό πίεσης που τους ασκείται, τις περιπτώσεις των δίγλωσσων ομιλητών η Skutnabb-Kangas (1981: 75) τις κατατάσσει σε τέσσερις κατηγορίες. Σε κάθε μια από αυτές, τα υποκείμενα ξεκινούν να γίνουν δίγλωσσα με διαφορετικές προϋποθέσεις, ακολουθούν διαφορετικές διαδρομές για να φτάσουν στο τελικό τους στόχο και αντιμετωπίζουν διαφορετικές συνέπειες έτσι και αποτύχουν. Οι κατηγορίες αυτές είναι: (α) οι «ελίτ δίγλωσσοι», (β) οι μαθητές που ανήκουν στη γλωσσική πλειοψηφία (linguistic majority), (γ) οι μαθητές που προέρχονται από δίγλωσσα οικογενειακά περιβάλλοντα και (δ) οι μαθητές που ανήκουν σε γλωσσικές μειοψηφίες (linguistic minorities).

Σε έρευνες για τη διγλωσσία, όταν αναφερόμαστε σε δίγλωσσους μαθητές, πρέπει να προσδιορίζουμε ακριβώς σε ποια κατηγορία αφορά η έρευνά μας. Η παραπάνω τυποποίηση (Skutnabb-Kangas, 1981: 75) είναι ξεκάθαρη ως προς τις κατηγοριοποιήσεις που θέτει και μας βοηθάει αφενός να εντοπίσουμε και να κατατάξουμε σε συγκεκριμένες κατηγορίες τους δίγλωσσους μαθητές του δικού μας δείγματος αφετέρου, από όλες τις ειδικές κατηγορίες μαθητών με γλωσσικές ιδιαιτερότητες, να ξεχωρίσουμε αυτούς που θα μας απασχολήσουν στη δεύτερη φάση της έρευνας.

- Οι ελίτ δίγλωσσοι

Στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν οι μαθητές εκείνοι, στους οποίους δεν ασκείται σχεδόν καμία πίεση, για να γίνουν δίγλωσσοι. Τέτοιοι είναι οι μαθητές που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (οι οποίοι μπορεί λ.χ. για λίγο καιρό να ζήσουν στο εξωτερικό, εξαιτίας του επαγγέλματος των γονιών τους), μαθητές που τους φροντίζει στο σπίτι κάποιο άτομο, το οποίο μιλάει μια άλλη γλώσσα (συνήθως διεθνώς κυρίαρχη γλώσσα) ή μαθητές που φοιτούν σε σχολικά ιδρύματα στα οποία το μάθημα γίνεται στη δεύτερη γλώσσα. Ακόμη, εδώ μπορεί να ανήκουν μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα ανταλλαγής με άλλους μαθητές του εξωτερικού.

Οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα σε πάρα πολλές περιπτώσεις και διαβάζουν και γράφουν σε αυτήν. Η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται με τρόπο φυσικό συνδυάζοντας τη διδασκαλία με την επικοινωνία με φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας. Εάν αποτύχουν να μάθουν τη δεύτερη γλώσσα, οι συνέπειες για τους ίδιους δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Η διγλωσσία αντιμετωπίζεται από τους ίδιους ή την οικογένειά τους θετικά, συνήθως ως εμπλουτισμός- προσόν σε προσωπικό επίπεδο (Skutnabb-Kangas, 1981).

- Μαθητές της γλωσσικής πλειοψηφίας

Στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, στην κατηγορία αυτή εμπίπτουν όλοι οι μαθητές ελληνικής καταγωγής, που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο μέσω συγκεκριμένων διδακτικών μεθόδων και υλικού. Εάν αποτύχουν να φτάσουν σε υψηλό επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα, οι συνέπειες δε θα είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους ίδιους ούτε σε προσωπικό ούτε σε ακαδημαϊκό

επίπεδο. Η δε πίεση, που τους ασκείται να γίνουν δίγλωσσοι, είναι ελάχιστη ως μηδενική πολλές φορές (Skutnabb-Kangas, 1981).

- Παιδιά δίγλωσσων οικογενειών

Εδώ εμπίπτουν λ.χ. οι μαθητές των οποίων τουλάχιστον ο ένας γονιός είναι μη ελληνικής καταγωγής και, συνεπώς, στο σπίτι μιλιέται και άλλη γλώσσα πέραν της Ελληνικής. Στους μαθητές αυτούς δεν ασκείται πίεση από την κοινωνία να γίνουν δίγλωσσοι. Αντίθετα, η κοινωνία μάλλον τους «ενθαρρύνει» στην κατεύθυνση της μονογλωσσίας. Η μοναδική πίεση να αναπτύξουν τη διγλωσσία τους μπορεί να προέρχεται από την ανάγκη να επικοινωνήσουν στο σπίτι με τον μη ελληνόφωνο γονιό (Skutnabb-Kangas, 1981).

- Παιδιά γλωσσικών μειοψηφιών

Στους μαθητές αυτής της κατηγορίας ασκείται ισχυρή πίεση να γίνουν δίγλωσσοι, αφού η πρώτη τους γλώσσα έχει περιορισμένη χρηστικότητα στην κοινωνία όπου ζουν. Η πίεση που τους ασκείται αφορά κυρίως στη γλώσσα της ομάδας υποδοχής και μπορεί να προέρχεται είτε από την κοινωνία την ίδια είτε από τους γονείς, οι οποίοι βλέπουν στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας καλύτερες προοπτικές μόρφωσης και οικονομικής προόδου για τα παιδιά τους. Πέρα όμως από την πίεση που τους ασκείται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, πίεση τους ασκείται και για τη συνέχιση της εκμάθησης της πρώτης τους γλώσσας. Οι περιπτώσεις γονιών που δεν ασκούν πίεση για συνέχιση εκμάθησης της πρώτης γλώσσας είναι ελάχιστες¹⁴ και οι λόγοι είναι συνήθως προσωπικοί. Στην περίπτωση που αποτύχουν να γίνουν δίγλωσσοι, οι συνέπειες για τους ίδιους μπορεί να είναι πολύ σοβαρές (Skutnabb-Kangas, 1981).

Πιο συγκεκριμένα, αν οι μαθητές συνεχίσουν να είναι μονόγλωσσοι στην πρώτη τους γλώσσα, τότε οι μελλοντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι περιορισμένες και η επαγγελματική τους εξέλιξη θα αντιμετωπίζει δυσκολίες, αφού δε θα μπορούν να ανταγωνιστούν με τους γηγενείς μονόγλωσσους. Ακόμη, οι δυνατότητες να ασκήσουν κάποιου είδους επίδραση στην πλειοψηφική ομάδα, είτε για δικό τους όφελος είτε για όφελος της ομάδας τους θα είναι ελάχιστες, μια και οποιουδήποτε είδους επικοινωνία και επαφή με την πλειοψηφική ομάδα θα πρέπει να γίνει στη γλώσσα της πλειοψηφίας.

Στην αντίθετη περίπτωση, αν οι μαθητές δηλαδή γίνουν μονόγλωσσοι στη γλώσσα της ομάδας υποδοχής, τότε υπάρχει ο κίνδυνος του αποκλεισμού από την οικογένεια και την κουλτούρα της. Σε αυτό, μπορεί να προστεθεί η αποξένωση, ο ξεριζωμός και τα προβλήματα ταυτότητας. Η ανεπάρκεια στην πρώτη γλώσσα μπορεί να συνοδεύεται και από προβλήματα στη δεύτερη γλώσσα. Ενώ, η υιοθέτηση των αξιών της κυρίαρχης ομάδας οδηγεί σε χάσιμο του πολιτισμικού πλούτου της ομάδας προέλευσης (Skutnabb-Kangas, 1981). Αν ο μαθητής δε μάθει καμιά από τις δύο γλώσσες σε επίπεδο «φυσικού ομιλητή» (native level), τότε έχουμε συνδυασμό μειονεκτημάτων και από τις δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις.

Για ένα σχολείο και μια κοινωνία, που θέλουν να ισχυρίζονται, πως πράγματι παρέχουν στους μαθητές ίσες ευκαιρίες για πρόοδο, οποιαδήποτε από τις παραπάνω

¹⁴ Για τη δική μας εργασία, βλ. ενότητα 3.1.2. παρατηρήσεις μετά τον πίνακα 1.14.

εναλλακτικές είναι ανεπίτρεπτη. Για τη Skutnabb-Kangas (1988: 22), οι ιδανικές συνθήκες διγλωσσίας για τους μετανάστες μαθητές θα ήταν ως εξής: «να μπορούν να λειτουργούν και στις δύο γλώσσες τους είτε σε μονογλωσσικές είτε σε διγλωσσικές κοινότητες, σύμφωνα με τις κοινωνικοπολιτισμικές απαιτήσεις της επικοινωνιακής και γνωστικής ικανότητας, έτσι όπως καθορίζεται από τις κοινότητες και το άτομο, στον ίδιο βαθμό με τους φυσικούς ομιλητές και να μπορούν ταυτόχρονα να ταυτίζονται θετικά και με τις δύο γλωσσικές (και πολιτισμικές) ομάδες ή με τμήμα τους»¹⁵.

2.1.1.2. Μητρική Γλώσσα- Πρώτη Γλώσσα- Δεύτερη Γλώσσα

Για την κατανόηση των επιπέδων πολυπλοκότητας των ζητημάτων ορολογίας εξετάζουμε στη συνέχεια τον όρο «μητρική γλώσσα»¹⁶ και ξεκινούμε με την παρατήρηση πως, υπό μίαν έννοια, μια γλώσσα είναι η μητρική γλώσσα των υποκειμένων, επειδή διδάσκεται με κάποιον τρόπο από τις μητέρες στα παιδιά (Romaine, 1989: 19). Η χρήση όμως αυτού του ορισμού μπορεί να είναι ιδιαίτερα παραπλανητική, μια και, με μια πρώτη παρατήρηση, η «μητρική γλώσσα» δε σημαίνει πως είναι κατά ανάγκη και η «πατρική γλώσσα» ή η γλώσσα του σπιτιού. Ας πάρουμε το παράδειγμα των δίγλωσσων μαθητών της Ρόδου, των οποίων η μητέρα είναι μη ελληνικής καταγωγής, ενώ ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής και ζει ανέκαθεν στην Ελλάδα¹⁷. Ποια είναι η «μητρική γλώσσα» αυτών των μαθητών; Η γλώσσα που μιλούν με τη μητέρα ή μήπως η γλώσσα της ευρύτερης κοινωνίας, που τυχαίνει να είναι η «πατρική»; Η δυσκολία απάντησης σε αυτήν την ερώτηση δείχνει, ότι η χρήση του όρου «μητρική γλώσσα», από μόνη της, συνοδεύεται από μια ασάφεια.

Μπροστά σε αυτή τη δυσκολία, η Skutnabb-Kangas, (1988: 16), προχώρησε σε μια απόπειρα απόδοσης συγκεκριμένου περιεχομένου στην έννοια «μητρική γλώσσα» στη βάση των παρακάτω κριτηρίων: (α) προέλευση (origin), (β) ικανότητα (competence), (γ) λειτουργικότητα (function) και (δ) ταύτιση (identification) με αυτήν.

¹⁵ «...is able to function in two (or more) languages either in monolingual or bilingual communities, in accordance with the sociocultural demands made on an individual's communicative and cognitive competence by these communities and by the individual herself, at the same level as native speakers, and who is able positively to identify with both (or a) language groups (and cultures) or parts of them».

¹⁶ Σύμφωνα με την Κωστούλα- Μακράκη (2001: 46), ο όρος μητρική γλώσσα (mother tongue) χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλές χώρες. Εξαιρέση αποτελεί η Σουηδία, όπου χρησιμοποιείται ο όρος «η γλώσσα του σπιτιού» και αναφέρεται στη γλώσσα που χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας στο χώρο του σπιτιού. Η χρήση του όρου σχετίζεται με το δικαίωμα του παιδιού για διδασκαλία σε αυτή τη γλώσσα. Στη Βρετανία ο όρος μητρική γλώσσα χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στην πρώτη γλώσσα που μαθαίνει το παιδί και ενώ θεωρητικά ως τέτοια θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνεται και η Αγγλική, στην ουσία εξαιρείται. Από τη δεκαετία του 90' και έπειτα, χρησιμοποιείται η έννοια «κοινοτική γλώσσα» (community language), που επίσης υποδηλώνει ότι οι μειονοτικές γλώσσες είναι ξεχωριστές από την επίσημη Αγγλική ή τις γλώσσες που διδάσκονται ως δεύτερες στο σχολείο (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 46).

¹⁷ Βλ. ενότητα 3.1.2. πίνακες 1.9.1. και 1.10.1.

Κριτήριο	Ορισμός
Προέλευση	Η γλώσσα που μαθαίνεται πρώτα
Ικανότητα	Η γλώσσα που γνωρίζει το άτομο καλύτερα
Λειτουργικότητα	Η γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνότερα
Ταύτιση	
(α) εσωτερική	Η γλώσσα με την οποία ταυτίζεται το άτομο
(β) εξωτερική	Η γλώσσα με την οποία ταυτίζονται το άτομο τρίτοι

Πλαίσιο 2. Κριτήρια προσδιορισμού της «μητρικής γλώσσας» (Skutnabb-Kangas, 1988: 16).

Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της προέλευσης, η γλώσσα αυτή θα μπορούσε να είναι η «μητρική γλώσσα», με την έννοια ότι είναι η γλώσσα που μιλάει το παιδί με τη βιολογική του μητέρα (Skutnabb-Kangas, 1981: 14). Δεδομένων όμως των προβλημάτων που προκύπτουν από τη χρήση αυτού του όρου, το κριτήριο της προέλευσης αφορά στο άτομο, το οποίο πρώτο καθιερώνει μια σταθερή και τακτική γλωσσική επικοινωνία με το παιδί. Ασφαλώς, στις περισσότερες περιπτώσεις, το άτομο αυτό είναι η βιολογική μητέρα του παιδιού.

Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της ικανότητας, η γλώσσα αυτή δεν είναι απαραίτητα η πρώτη γλώσσα του μαθητή, αφού πολλοί μαθητές εκπαιδεύονται σε γλώσσα διαφορετική από την πρώτη τους γλώσσα (Skutnabb-Kangas, 1981: 14).

Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της λειτουργικότητας, ένα θέμα, που προκύπτει αφορά στο ότι η γλώσσα που χρησιμοποιούν συχνότερα τα υποκείμενα δεν είναι κατά ανάγκη η γλώσσα που έμαθαν πρώτα (Skutnabb-Kangas, 1981: 15).

Σε ό,τι αφορά στο κριτήριο της εσωτερικής ταύτισης, το κριτήριο αυτό έχει ψυχολογική βάση και σχετίζεται με διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εσωτερίκευσης συστημάτων αξιών μιας ομάδας. Η κοινωνικοποίηση των υποκειμένων συμβαίνει σε ένα μεγάλο βαθμό και μέσω της γλώσσας. Για αυτό το λόγο, η γλώσσα συνιστά για το άτομο μια μορφή «συμβολικής αναπαράστασης» (Skutnabb Kangas, 1981: 15).

Βέβαια και αυτή η τυποποίηση των κριτηρίων που αφορούν στην έννοια «μητρική γλώσσα», όπως άλλωστε και οι περισσότερες τυποποιήσεις, αφήνει πολλά ερωτηματικά και η αξιοποίησή της στα πλαίσια και αυτής της εργασίας επιβάλλει προσοχή στη χρήση. Γενικά, η έννοια «μητρική γλώσσα» έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές του φαινομένου της διγλωσσίας, οι οποίοι την εξετάζουν πάντα σε σχέση με μια άλλη γλώσσα (Baker, 2001, Cummins 2003γ).

Για τους Tulasiewicz και Adams (1998), η δυσκολία ακριβώς προσδιορισμού της έννοιας «μητρική γλώσσα» έγκειται στο ότι σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα είναι αδύνατον να θεωρηθεί μια γλώσσα ως η «μητρική γλώσσα», λόγω του ότι, εξαιτίας της δυναμικής των γλωσσών στην κοινωνία, ακόμη και οι «μητρικές γλώσσες» μπορεί να χάσουν τη θέση τους ως τέτοιες. Κατά ανάλογο τρόπο, δυσκολίες απόδοσης ενός ακριβούς περιεχομένου συναντιούνται και στην περίπτωση του όρου «η γλώσσα του σπιτιού». Στην περίπτωση αυτή, το πρόβλημα έγκειται στο ότι, για

τους μαθητές, που είναι παιδιά πολιτισμικά μεικτών οικογενειών, δεν είναι εύκολο να προσδιορίσουμε, ποια είναι η γλώσσα του σπιτιού.

Δεδομένων των παραπάνω προβληματισμών, εκτιμούμε, πως για τις ανάγκες της έρευνάς μας, η χρήση του όρου «πρώτη γλώσσα» (Γ1) (Σκούρτου, 2001), αντί του όρου «μητρική γλώσσα» ή του όρου «γλώσσα του σπιτιού», είναι λιγότερο προβληματική. Πρέπει όμως και αυτή να χρησιμοποιείται με επιφυλάξεις, όταν αναφερόμαστε σε μαθητές από πολυγλωσσικές οικογένειες. Αυτό που χρειάζεται να γνωρίζουμε περισσότερο, είναι το ποιος μιλάει, ποια γλώσσα μιλάει, με ποιον τη μιλάει και υπό ποιες συνθήκες τη μιλάει (π.χ. παιχνίδι με το μικρότερο αδερφό στην Αλβανική)¹⁸. Σε ό,τι αφορά στη γλώσσα που θα χρειαστεί να διδαχτεί και να χρησιμοποιήσει ο μετανάστης μαθητής στη χώρα υποδοχής, προτιμότερη, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, είναι η χρήση του όρου «Γλώσσα 2» (Γ2).

Συγκεντρωτικά λοιπόν, για τις γλώσσες που φέρουν οι μαθητές από τις χώρες ή τις κοινότητες καταγωγής, χρησιμοποιούμε τον όρο «πρώτη γλώσσα» και για τη γλώσσα που θα χρειαστεί να μάθουν στο ελληνικό σχολείο, χρησιμοποιούμε τον όρο «δεύτερη γλώσσα». Η διαφοροποίηση αυτή μεταξύ πρώτης (Γ1) και δεύτερης (Γ2) γλώσσας είναι πολύ σημαντική και μπορεί να περιγραφεί είτε ως χρονική ακολουθία, είτε ως ποιοτική σχέση στην επικοινωνία (Σκούρτου, 2001: 211). Αν ορίσουμε ως πρώτη γλώσσα τη γλώσσα που κατακτά πρώτα το άτομο και δεύτερη αυτήν που ακολουθεί (Τριάρχη- Hermann, 2000), τότε, όταν η αρχικά πρώτη γλώσσα του μαθητή υποχωρεί στη δεύτερη θέση, η δεύτερη αυτή θέση αντιπροσωπεύει περισσότερο μια ποιοτική διαφοροποίηση παρά μια χρονική ακολουθία.

2.1.1.3. Προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία

Κατά τον Lambert (1975), προσθετική διγλωσσία έχουμε σε εκείνη την περίπτωση, κατά την οποία κάποιος προσθέτει στο ρεπερτόριο των δεξιοτήτων του μια δεύτερη γλώσσα, χωρίς επιβάρυνση στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας. Σε αυτήν την περίπτωση, η δεύτερη γλώσσα προστίθεται στην πρώτη γλώσσα των υποκειμένων, εμπλουτίζει τις γλωσσικές και νοητικές τους ικανότητες και επιφέρει μια σειρά πλεονεκτημάτων. Σε ό,τι αφορά στην ταυτότητα των υποκειμένων, οι αλλαγές είναι θετικές. Στην αντίθετη από την παραπάνω περίπτωση, έχουμε «αφαιρετική διγλωσσία», απώλεια πολιτισμικής ταυτότητας και κοινωνική αποξένωση.

Στο σχολείο, οι πρακτικές προσθετικού χαρακτήρα οδηγούν στην απόκτηση μιας ακόμη γλώσσας από τους μαθητές, παράλληλα με τη διατήρηση της πρώτης τους γλώσσας. Αντίθετα, στην περίπτωση των πρακτικών αφαιρετικού χαρακτήρα έχουμε σταδιακή αφαίρεση της αρχικής γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών μαθητών και, κατ' επέκταση, επιβράδυνση της γνωστικής ανάπτυξής τους σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους της ίδιας ηλικίας. Η επιδίωξη αφαιρετικής διγλωσσίας είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των αφομοιωτικών τάσεων της κοινωνίας.

Οι Landry και Allard (1991: 200-201) (στο Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 53) αναφέρουν, πως η πλήρης προσθετική διγλωσσία «περιλαμβάνει (α) υψηλό επίπεδο

¹⁸ Αυτό ακριβώς προσπαθήσαμε να το καταγράψουμε εμείς στο πρώτο ερωτηματολόγιο της έρευνάς μας με τις ερωτήσεις (α) τη γλώσσα αυτή τη χρησιμοποιούν ... και (β) στη γλώσσα αυτή... (βλ. ενότητα 3.1.)

ικανότητας τόσο στις επικοινωνιακές όσο και στις γνωστικές- ακαδημαϊκές πλευρές της πρώτης (Γ1) και της δεύτερης γλώσσας (Γ2), (β) διατήρηση μιας δυνατής εθνογλωσσικής ταυτότητας και θετικές στάσεις απέναντι στην πρώτη γλώσσα και τον πολιτισμό και παράλληλα θετικές στάσεις απέναντι στη δεύτερη γλώσσα και τον πολιτισμό και (γ) την ευκαιρία να χρησιμοποιεί κανείς την πρώτη γλώσσα χωρίς διγλωσσία, δηλαδή χωρίς η μία γλώσσα να χρησιμοποιείται αποκλειστικά για λιγότερο σημαντικούς κοινωνικούς ρόλους ή τομείς δραστηριοτήτων». Αν και δεν διευκρινίζεται, τι είναι το «υψηλό επίπεδο ικανότητας», ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει εκτός από τη γλωσσική ικανότητα, το στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας καθώς και τις στάσεις (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 53).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζουμε μερικές από τις άμεσες συνέπειες, με τις οποίες συνδέεται η επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας και τις οποίες εντοπίσαμε στην πορεία της βιβλιογραφικής μας επισκόπησης:

Αν και πολλές έρευνες μέχρι το 1940 έδειχναν, πως υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ διγλωσσίας και γλωσσικής/ γνωστικής ανάπτυξης (Grosjean, 1982: 221), νεότερες έρευνες έχουν δείξει μια σειρά πλεονεκτημάτων για τους δίγλωσσους μαθητές. Αυτά έχουν να κάνουν με τα παρακάτω σημεία:

- Οι μαθητές διευκολύνονται στην εισαγωγή τους στην αφαιρετικότητα και στον αλφαριθμητισμό (Σκούρτου, 1997β: 51). Κατά την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης το παιδί διαθέτει ένα ενεργό λεξιλόγιο, που φτάνει τις 5.000 λέξεις και ένα μη ενεργό, που χρησιμοποιεί ως αντιληπτικό μέσο, που αριθμεί περίπου 27.000 λέξεις. Η επιλογή λέξεων και η ικανότητα σχηματισμού εννοιών αποτελούν σημαντικό μέρος της αφαιρετικής ικανότητας του παιδιού (Κανακίδου κ' Παπαγιάννη 1998: 60). Η αποκοπή του μαθητή στο σχολείο από τη γλώσσα που κατανοεί καλύτερα, καθυστερεί σημαντικά στην κρίσιμη ηλικία του δημοτικού την εξέλιξη της αφαιρετικής σκέψης.
- Οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στη ζωή και τον πολιτισμό άλλων ανθρώπων και, ως εκ τούτου, διευρύνουν τις απόψεις τους για τον κόσμο.
- Οι μαθητές διευκολύνονται στην εκμάθηση μιας τρίτης γλώσσας. Νιώθουν ασφάλεια στην ταυτότητά τους και τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους (Raised self esteem and security in identity) (Baker, 2000:12).
- Παρέχεται στους μαθητές μια δυναμική σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Gogolin, 1997: 312).
- Η νέα γλώσσα αξιοποιείται σε μελλοντική αναζήτηση εργασίας (Mayor, 1994: 85).
- Οι μαθητές μαθαίνουν να επιλέγουν τη γλώσσα που ταιριάζει καλύτερα σε κάθε περίπτωση (Fishman, 1989)¹⁹.
- Οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις διάφορες γλώσσες ως ξεχωριστά συστήματα, να τα ξεχωρίζουν μεταξύ τους και να μεταφέρουν γνώσεις από το ένα σύστημα στο άλλο. Κάθε γλώσσα συνιστά αυτόνομο συμβολικό σύστημα, ενώ ιδέες και αντικείμενα «αντιπροσωπεύονται με διαφορετικά λόγια και τρόπο κάθε φορά (Bialystok, 1991β:138, Sharwood Smith, 1991: 16-17).
- Οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη ικανότητα στο να παράγουν πρωτότυπη σκέψη (divergent thinking) (π.χ. στο πρόβλημα «τι μπορώ να κάνω με αυτό το σελιδοδείκτη» μπορούν να δώσουν περισσότερες και πιο πρωτότυπες απαντήσεις (Skutnabb-Kangas, 1981: 228, Baker, 2001).
- Οι μαθητές συνειδητοποιούν τον αυθαίρετο τρόπο, με τον οποίο αποδίδονται οι λέξεις σε έννοιες (Mayor, 1994: 88) και, έτσι, προστατεύονται από την τάση να αποδίδουν χαρακτηριστικά αντικειμένων σε έννοιες, όπως είναι το πνεύμα, η ψυχή, η ευγένεια κλπ., (Harley, 1990: 212).

¹⁹ Οποσδήποτε, δε χρειάζεται να είναι απαραίτητα δίγλωσσος ο μαθητής για να έχει αυτά τα γνωρίσματα. Οι δεξιότητες αυτές συναντιούνται και σε μονόγλωσσους. Οι Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδης (1997) αναφέρονται στην ικανότητα επιλογής της κατάλληλης χρήσης της γλώσσας, ανάλογα με την περίπτωση ως απαραίτητη δεξιότητα, που πρέπει να καλλιεργείται σε όλους τους μαθητές στο σχολείο.

- Οι μαθητές κάνουν ευκολότερα τη διάκριση νοήματος- ήχου (meaning- sound) (Mayor, 1994: 88).
- Οι μαθητές αξιολογούν με μεγαλύτερη ευκολία άγνωστες σε αυτούς, αντίθετες ή και συγκρουόμενες απόψεις (Mayor, 1994: 88).
- Οι μαθητές αποκτούν μεγαλύτερη κοινωνική ευαισθησία και αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα σε θέματα που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (π.χ. να εξηγήσουν σε ένα συμμαθητή κάτι που δεν μπορεί να κατανοήσει) (Mayor, 1994: 88, Skutnabb-Kangas, 1981: 231).

Πλαίσιο 3. Τα οφέλη της διγλωσσίας για τους μαθητές.

2.1.1.4. Ατομική και Κοινωνική Διγλωσσία

Η έννοια της διγλωσσίας ως ατομικό χαρακτηριστικό (bilingualism) και ως κοινωνικό φαινόμενο (diglossia) έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές του χώρου της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας²⁰ (Skutnabb-Kangas, 1981, Grosjean, 1982, Baetens-Beardsmore, 1986, Romaine, 1989, 1995, Baker, 2001). Οι Δαμανάκης και Σκούρτου (2001) αποδίδουν στα Ελληνικά την έννοια της «διγλωσσίας» ως ατομικό και ως κοινωνικό φαινόμενο με διαφορετικούς όρους. Ο Δαμανάκης για τον όρο «bilingualism» χρησιμοποιεί στα Ελληνικά τον όρο «διγλωσσία» και για τον όρο «diglossia» τον όρο διπλογλωσσία, επειδή θεωρεί πως οι περιφραστικοί όροι «ατομική» και «κοινωνική» διγλωσσία είναι δύσχρηστοι. Η Σκούρτου διαφοροποιείται ως προς τον όρο «diglossia», τον οποίο αποδίδει στα Ελληνικά ως «διμορφία». Για το Δαμανάκη πάλι, η διμορφία παραπέμπει στο γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα και, υπό αυτήν την έννοια, είναι ιδεολογικά φορτισμένος.

Για να περιγράψουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας ως ατομικό και ως κοινωνικό γνώρισμα και, προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση μεταξύ διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιούμε αντίστοιχα τους όρους «ατομική και κοινωνική διγλωσσία».

- Η κοινωνική διγλωσσία

Για την διγλωσσία ως ατομικό γνώρισμα των υποκειμένων έχουμε αναφερθεί ήδη στην ενότητα 2.1.1.1. («ποιοι είναι οι δίγλωσσοι»). Στην ενότητα αυτή θα κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις για τη διγλωσσία ως κοινωνικό γνώρισμα. Προτού όμως προχωρήσουμε σε αυτές τις παρατηρήσεις, πρέπει να επισημάνουμε, πως δεν είναι πάντοτε εύκολο να γίνει μια ξεκάθαρη διάκριση (neat separation) μεταξύ της διγλωσσίας ως κοινωνικό και ως ατομικό γνώρισμα, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά σε πτυχές της «διγλωσσικής συμπεριφοράς», όπως είναι ο δανεισμός (borrowing) ή η παρεμβολή (interference) (Romaine, 1989: 23, 1995: 23). Η σύνδεση βέβαια μεταξύ της διγλωσσίας ως ατομικό και ως κοινωνικό γνώρισμα μπορεί να γίνει αμέσως αντιληπτή, όταν λάβουμε υπόψη και τους κοινωνικούς λόγους για τους οποίους

²⁰ Η μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας αποτελεί αντικείμενο μελέτης της επιστήμης της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας (Applied Linguistics), η οποία συμπληρώνει την έρευνα σε χώρους, τους οποίους δεν καλύπτει η γενική γλωσσολογία (General Linguistics). Βέβαια, η έρευνα στο χώρο της διγλωσσίας έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα, μιας και είναι αδύνατον να την κατανοήσουμε ως φαινόμενο, παρά μόνο, εάν ξεπεράσουμε τα κλασικά όρια των επιστημών. Τα προς διερεύνηση ζητήματα είναι συχνά ιδιαίτερα σύνθετα και τα αποτελέσματα των ερευνών αντιφατικά. Αυτό έχει σαν συνέπεια, τα ζητήματα που αφορούν στη διγλωσσία να μην μπορούν να ερμηνευτούν μόνο από την επιστήμη της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, αλλά να απαιτείται συνεργασία διαφόρων επιστημών.

ορισμένοι αρχικά μονόγλωσσοι ομιλητές οδηγούνται στο να γίνουν δίγλωσσοι²¹ (Romaine, 1989: 23, 1995: 23).

Ο όρος «κοινωνική διγλωσσία» (diglossia) πάντως πρωτοχρησιμοποιήθηκε για να δηλωθούν καταστάσεις, όπου δύο ποικιλίες μιας γλώσσας συνυπάρχουν και χρησιμοποιούνται για διαφορετικές λειτουργίες. Από αυτές τις ποικιλίες και η μια και η άλλη συνδέονται με συγκεκριμένο κύρος και χρησιμοποιούνται σε κοινωνικά οριοθετημένους χώρους και έχουν συμπληρωματικές λειτουργίες. Ο Ferguson (στο Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 49), ο οποίος πρωτοεισήγαγε αυτόν τον όρο το 1959, αναφέρει πως: «Η κοινωνική διγλωσσία είναι μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση, στην οποία, εκτός από τις κύριες διαλέκτους της γλώσσας (η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μια πρότυπη ή τοπικές πρότυπες), υπάρχει μια αρκετά αποκλίνουσα, κωδικοποιημένη (συχνά περισσότερο πολύπλοκη γραμματικά) κυρίαρχη ποικιλία, η γλώσσα ενός μεγάλου και σεβαστού σώματος γραπτής λογοτεχνίας, είτε μιας προηγούμενης περιόδου είτε που ανήκει σε μια άλλη γλωσσική κοινότητα, η οποία μαθαίνεται κυρίως μέσω της επίσημης εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται για τους περισσότερους γραπτούς και τυπικούς προφορικούς σκοπούς, αλλά δε χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα της κοινότητας στην καθημερινή συνομιλία»²².

Η σχέση της ατομικής με την κοινωνική διγλωσσία αφορά κατά το Fishman (1979) στο «ποιος μιλάει, ποια γλώσσα, με ποιον και πότε». Στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες χρησιμοποιούνται περισσότερες από μια γλώσσες πρέπει να γίνει ξεκάθαρο κάτω από ποιες προϋποθέσεις αλλάζει ο ομιλητής κώδικα. Η στιγμιαία επιλογή γλώσσας συνδέεται με παράγοντες που βρίσκονται έξω από το άτομο, κυρίως στο συσχετισμό δυνάμεων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Ο Fishman, διευρύνοντας τον ορισμό του Ferguson, υποστήριξε, πως η διγλωσσία μπορεί να αναφέρεται ακόμη και σε δύο διαφορετικές γλώσσες.

Ο ίδιος (Fishman, 1980), κατόπιν χρησιμοποίησε τους όρους «ατομική και κοινωνική διγλωσσία», για να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές περιστάσεις, όπου καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας είναι δυνατόν να υπάρξει με ή δίχως το άλλο είδος σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα:

	(+) κοινωνική διγλωσσία	(-) κοινωνική διγλωσσία
(+) ατομική διγλωσσία	1. και κοινωνική και ατομική διγλωσσία	3. ατομική διγλωσσία δίχως κοινωνική
(-) ατομική διγλωσσία	2. κοινωνική διγλωσσία δίχως ατομική	4. ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία

Πίνακας 1. Η διγλωσσία ως ατομικό και ως κοινωνικό γνώρισμα (Fishman, 1980).

Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε να κάνουμε κυρίως με κοινότητες, στις οποίες σχεδόν όλα τα μέλη είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τόσο την ανώτερη γλώσσα (συνήθως τη γλώσσα μιας κυρίαρχης ομάδας) όσο και την κατώτερη γλώσσα. Κλασικό

²¹ Αυτό συμβαίνει λ.χ., όταν οι πιο ισχυρές ομάδες της κοινωνίας επιβάλλουν τη γλώσσα τους στις λιγότερο ισχυρές ομάδες (π.χ. στη Βρετανία οι Βρετανοί μαθητές δε χρειάζεται να μάθουν Παντζάμπι ή Ουαλικά. Αντίθετα, από τις ομάδες αυτές αναμένεται να γνωρίζουν τα Αγγλικά (Romaine, 1995: 23). Ανάλογα βέβαια ισχύουν και για την Ελλάδα.

²² Π.χ. στην Ελλάδα με την καθαρεύουσα και τη δημοτική.

παράδειγμα είναι η Παραγουάη, όπου μεγάλο μέρος των κατοίκων μιλούν και την Ισπανική και την Γκουαρανή.

Στην δεύτερη περίπτωση, έχουμε κοινωνική διγλωσσία, δίχως απαραίτητα να υπάρχει και ατομική. Σε αυτήν την περίπτωση ανήκει η Ελβετία, όπου συναντούμε ομάδες γερμανόφωνες, γαλλόφωνες, ιταλόφωνες και ρωμανόφωνες.

Στην τρίτη περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με ατομική διγλωσσία, δίχως να υπάρχει κατά ανάγκη κοινωνική διγλωσσία. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αναμένεται στο μέλλον η μια γλώσσα να εξασθενήσει σε κύρος και χρήση.

Τέλος, στη τέταρτη περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με κοινότητες (π.χ. Κούβα), στις οποίες, για διάφορους ιστορικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς λόγους, επικρατεί έλλειψη τόσο ατομικής όσο και κοινωνικής διγλωσσίας.

Στη Ρόδο, όπου διεξήχθη η έρευνά μας, σύμφωνα με την κατάταξη του Fishman, επικρατεί σήμερα η γλωσσική και επικοινωνιακή κατάσταση της «ατομικής διγλωσσίας», δίχως να υπάρχει «κοινωνική διγλωσσία». Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως υπάρχουν άτομα ή ομάδες που χρησιμοποιούν δύο γλώσσες, ενώ η κοινωνία, οι χώροι εργασίας και οι θεσμοί λειτουργούν μονογλωσσικά. Η κυρίαρχη γλώσσα είναι η Ελληνική, ενώ στις υπόλοιπες γλώσσες δεν αναλογούν κοινωνικές λειτουργίες ή ρόλοι. Η γνώση της Ελληνικής αποτελεί για τους μαθητές απαραίτητη προϋπόθεση κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης. Η δεύτερη γλώσσα τους περιορίζεται σε ορισμένες μόνο «επικράτειες» (Fishman, 1979)²³.

2.1.1.5. Επικράτειες των γλωσσών– πεδία χρήσης των γλωσσών

Στο κέντρο του ενδιαφέροντος του πρώτου μέρους της έρευνάς μας (ενότητα 3.1.) βρίσκεται η έννοια του «χώρου χρήσης» (domain). Ο Fishman (1979: 20) αναφερόμενος σε μειονοτικές καταστάσεις (λόγω μετανάστευσης ή λόγω παραδοσιακών μειονοτήτων σε μια κοινωνία) ονόμασε τις επικράτειες των γλωσσών “domains”, που στην Ελληνική έχει αποδοθεί ως «πεδίο χρήσης» ή «χώρος χρήσης» της γλώσσας (Σκούρτου, 2002β, Σελλά Μάζη, 2001).

Σύμφωνα με το Fishman (1979: 20), ως πεδίο χρήσης ορίζεται μια κοινωνική-πολιτισμική κατασκευή, που συγκροτείται σε θέματα επικοινωνίας, στη σχέση αυτών που επικοινωνούν και στους χώρους (locales) επικοινωνίας, σε συμφωνία με τους θεσμούς μιας κοινωνίας και τις σφαίρες δραστηριοτήτων της γλωσσικής κοινότητας, με τέτοιο τρόπο, που η ατομική συμπεριφορά και τα κοινωνικά πρότυπα να μπορούν να δημιουργηθούν και να συσχετιστούν μεταξύ τους²⁴.

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η ανάπτυξη ή συρρίκνωση της διγλωσσίας είναι συνάρτηση της ύπαρξης «πεδίων» ή «χώρων χρήσης» της γλώσσας. Για το Fishman, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες μια γλώσσα ή μια μορφή γλώσσας είναι πιθανότερο να χρησιμοποιηθεί από κάποια άλλη. Η επιλογή μιας γλώσσας ή μιας

²³ Βλ. ενότητα 3.1.2. πίνακες 1.14. και 1.15.

²⁴ “Domain is a socio-cultural construct abstracted from topics of communication, relationships between communicators and locales of communication, in accord with the institutions of a society and the spheres of activity of a speech community, in such a way that individual behavior and social patterns can be distinguished from each other and get related to each other”

συγκεκριμένης μορφής μιας γλώσσας, αντί κάποιας άλλης, φανερώνει, πως μόνο μια από τις γλώσσες, που συνιστούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή, είναι κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί κάθε φορά.

Τα «πεδία» αυτά ο Fishman (1991: 44) τα αντιλαμβάνεται σε μια ευρεία και μια στενή διάσταση. Στην ευρεία τους διάσταση αφορούν στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων στους βασικούς θεσμούς της κοινωνίας, την οικογένεια, το εργασιακό περιβάλλον, την εκπαίδευση, τη θρησκευτική ζωή, τα Μ.Μ.Ε., τις κυβερνήσεις κ.λπ. Στην στενή τους διάσταση αφορούν στις διυποκειμενικές σχέσεις ρόλων εντός των βασικών θεσμών της κοινωνίας. Σε επίπεδο π.χ. οικογένειας αφορούν στις σχέσεις μεταξύ συζύγων, αδελφών, γονιών- παιδιών κ.λπ.

Οι χώροι χρήσης ορίζονται από θεσμικά πλαίσια ή κοινωνικές και οικολογικές συγκυρίες, επιδιώκουν να προσδιορίσουν την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων που υπάρχουν σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα και συμβάλλουν στο να καταλάβουμε, πώς η επιλογή της γλώσσας ή του θέματος σχετίζονται άμεσα με κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες και προσδοκίες (Fishman, 1979: 19)²⁵. Σύμφωνα με το Fishman (1979), σε κάθε πεδίο χρήσης διαφόρων ειδών πύσεις, π.χ. οικονομικές, διοικητικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές, αλληλεπιδρούν και καθορίζουν τη χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας, ενώ δεν υπάρχουν κοινά πεδία χρήσης σε όλες τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, λόγω του ότι η γλωσσική συμπεριφορά των ατόμων αντικατοπτρίζει κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα. Το δίγλωσσο άτομο συνδέεται με τις δύο γλώσσες με θετικές ή αρνητικές σχέσεις, οι οποίες το οδηγούν να επιλέξει, όταν επιλέξει, τη μια από τις δύο. Οι κανόνες που προσδιορίζουν τη χρήση της γλώσσας στην κοινωνία και της προσδίδουν λειτουργική και κοινωνική αξία είναι σημαντικοί για το βαθμό της προσωπικής σχέσης που αναπτύσσει ο δίγλωσσος μαθητής με τις γλώσσες που διαχειρίζεται.

Για τη Romaine (1989, 1995: 30), η έννοια «πεδίο» είναι μια αφηρημένη έννοια, που συνοψίζει μια σφαίρα δραστηριοτήτων συγκεκριμένων ατόμων σε συγκεκριμένες στιγμές, συγκεκριμένα πλαίσια και συγκεκριμένες σχέσεις ρόλων. Είναι μάλλον ένας αδρός τρόπος ταξινόμησης του κοινωνικού χώρου, στον οποίο εντάσσονται οι πρακτικές διαπραγμάτευσης. Είναι όμως μια χρήσιμη έννοια, στο βαθμό που μας παρέχει μια αρχική κατηγοριοποίηση και οργάνωση των κοινωνικών συμφραζομένων, τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική επιλογή. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, την έννοια του «πεδίου χρήσης» τη χρησιμοποιούμε με μεγάλη προσοχή και αυτό, στο βαθμό που μας παρέχει αυτήν ακριβώς την αρχική κατηγοριοποίηση των κοινωνικών συμφραζομένων, τα οποία καθορίζουν ως ένα βαθμό τη γλωσσική επιλογή.

Ως πεδίο, η σχολική τάξη αποτελεί ένα δημόσιο χώρο στον κοινωνικό κόσμο του παιδιού, που τον κατοικούν οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές. Χαρακτηρίζεται από σαφώς καθορισμένες σχέσεις ισχύος (ενήλικας\ παιδί, δάσκαλος\ μαθητής) και οι μετέχοντες στη διεπίδραση συμμετέχουν δημόσια (Baynham, 2000: 108)²⁶.

²⁵ “Domains are defined, regardless of their number, in terms of institutional contexts or socio-ecological co-occurrences. They attempt to designate the major clusters of interaction situations that occur in particular multicultural settings” (Fishman, 1979: 19).

²⁶ Στο ζήτημα αυτό ήδη αναφερθήκαμε στην ενότητα 1.1. («Γενικά χαρακτηριστικά του θέματος» - 5^ο χαρακτηριστικό).

2.1.1.6. Η εναλλαγή κωδίκων

Η μελέτη των πεδίων χρήσης των γλωσσών κάνει φανερό, πως στις πολυγλωσσικές κοινωνίες συχνά υπάρχει η δυνατότητα επιλογής κώδικα²⁷ επικοινωνίας ανάλογα με το πλαίσιο χρήσης της γλώσσας. Έτσι, ένας κώδικας «X» μπορεί να είναι ο καταλληλότερος για το σχολείο, ενώ ένας άλλος κώδικας «Ψ» να είναι καταλληλότερος για χρήση στο σπίτι ή τη διασκέδαση. Συχνά όμως, στις συνομιλίες τους τα υποκείμενα ενσωματώνουν στοιχεία από τον ένα κώδικα στον άλλο (code mixing ή coining) ή εναλλάσσουν διαρκώς κώδικα εντός της ίδιας φράσης (code switching) (Hoffmann, 1991, Hoffmann κ' Widdicombe, 1999).

Για τον Gumperz (1982), η συνομιλιακή εναλλαγή κώδικα (code switching) μπορεί να οριστεί ως η παράθεση, στο πλαίσιο της ίδιας γλωσσικής ανταλλαγής, τμημάτων λόγου που ανήκουν σε δύο διαφορετικά γραμματικά συστήματα ή υποσυστήματα, ενώ, για τη Heller (1988: 1), ως εναλλαγή κωδίκων μπορεί να οριστεί η χρήση περισσότερων του ενός γλωσσικού κώδικα στα πλαίσια μεμονωμένων επικοινωνιακών επεισοδίων. Ως φαινόμενο, η εναλλαγή κωδίκων μπορεί να ερμηνευτεί αφενός στη λογική της οικονομίας του λόγου (speech economy) σε πολυγλωσσικές κοινότητες και αφετέρου στη λογική των επικοινωνιακών ρεπερτορίων μεμονωμένων μελών μιας κοινότητας²⁸.

Οι διαφοροποιημένες αυτές καταστάσεις επικοινωνίας, μολονότι ξενίζουν το μονόγλωσσο ακροατή, δε συνιστούν απαραίτητα πρόβλημα ή ένα είδος ανεπάρκειας εκ μέρους του ομιλητή. Οι μαθητές, που εναλλάσσουν γλωσσικούς κώδικες στα πλαίσια της μεταξύ τους καθημερινής αλληλεπίδρασης, αξιοποιούν τα επικοινωνιακά τους μέσα στη λογική της οικονομίας του λόγου και καθιστούν τις σκέψεις και τις πράξεις τους κατανοητές (Heller, 1988: 14). Αυτό μπορεί να συμβαίνει και στην περίπτωση μαθητών που δεν προέρχονται απαραίτητα από τις ίδιες γλωσσικές ομάδες, μοιράζονται όμως πολιτισμική γνώση και επικοινωνιακού τύπου συμβάσεις, τις οποίες και αξιοποιούν ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο, στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία (Rampton, 1999, Jorgensen, 2003).

Υπό αυτήν την έννοια, η εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων καλύπτει επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών και συνιστά μια πολύτιμη πηγή, που αξιοποιείται στην επικοινωνία (Gumperz, 1982: 59).

Στο σχολείο, ως επικοινωνιακή πρακτική, η εναλλαγή κώδικα δεν πραγματοποιείται τυχαία. Σκοπός του μαθητή που εναλλάσσει γλωσσικούς κώδικες είναι, εν μέσω άλλων, να γίνει κατανοητός στους συνομιλητές του, με απώτερο σκοπό να πετύχει η επικοινωνία (Grosjean, 1982: 148, Dirim, 1997: 217, Baker, 2000: 31). Οι μαθητές που εναλλάσσουν κώδικες, αντιλαμβάνονται ότι οι δύο κώδικες είναι διαφορετικοί μεταξύ τους και συνειδητοποιούν απόλυτα πόσα από όσα λένε ανήκουν σε κάθε έναν κώδικα από αυτούς που χειρίζονται (Sharwood-Smith, 1991: 17).

²⁷ Εδώ να σημειώσουμε πως ο όρος «κώδικας», αντί του όρου «γλώσσα», χρησιμοποιείται από τους κοινωνιογλωσσολόγους, προκειμένου να αποφευχθεί μια τεχνητή διάκριση μεταξύ των γλωσσών, των ποικιλιών γλωσσών ή ακόμα και του ύφους μέσα στα πλαίσια της ίδιας γλώσσας (Romaine, 1989:111).

²⁸ "...codeswitching constitutes one of many forms of language contact phenomena and can be understood by placing it in the double context of the speech economy of a multilingual community and of the verbal repertoires of individual members of that community" (Heller, 1988:1).

Για αυτό το λόγο, η εναλλαγή κώδικα εκλαμβάνεται ως δυναμική και πολυεπίπεδη γλωσσική πρακτική (Τσοκαλίδου, 2000), στο βαθμό που διευκολύνει το μαθητή στο συλλογισμό και στην ακολουθία της σκέψης του. Συνεπώς, δεν συνιστά πρόβλημα, αλλά ιδιαίτερη γλωσσική πρακτική.

Με το πέρασμα του χρόνου, δεν αποκλείεται ένας κώδικας να αποκτά μεγαλύτερη σπουδαιότητα σε συγκεκριμένες πτυχές της ζωής των ατόμων, ενώ ο άλλος κώδικας να υποχωρεί. Στην Ελλάδα, με το πέρασμα του χρόνου, η Ελληνική αποκτά μεγαλύτερη αξία για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές, ειδικά όταν υπάρχουν αδέρφια που πηγαίνουν στο ελληνικό σχολείο ή, όταν ο μαθητής ταυτίζεται έντονα με την κουλτούρα των νέων στην Ελλάδα. Εξάλλου, για τον Le Page (στο Τσοκαλίδου, 2000: 39), η γλωσσική επιλογή των δίγλωσσων ατόμων είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ των άμεσων αναγκών της επικοινωνιακής περιστασης στην οποία βρίσκονται, των ατομικών τους αναγκών και της ταυτότητάς τους.

Η επιλογή κώδικα ανάλογα με τις περιστάσεις από έναν δίγλωσσο μαθητή, πέραν του ότι φανερώνει το σύνθετο χαρακτήρα της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητάς του, έχει και την έννοια της επιλογής της ταυτότητας, που το δίγλωσσο άτομο θέλει κάθε φορά να φέρει στην επιφάνεια. Για τον Baker, αυτή η επιλογή κώδικα έχει κοινωνικές και ταξικές προεκτάσεις. Ενώ, για τον Gumperz (1982: 72), αποτελεί μορφή επικοινωνιακής σύμβασης, μόνο όταν τα υποκείμενα νοιώθουν οικεία μεταξύ τους (is typical of the communicative conventions of closed network situations). Για τη Romaine (1989: 115), αφορά εν μέσω άλλων και σε θέματα ύφους ενώ, για τη Myers-Scotton (1991: 108), χρησιμοποιείται προκειμένου να αυξηθεί ή να μειωθεί η κοινωνική απόσταση μεταξύ των ατόμων.

Σε γενικές γραμμές, μερικές από τις λειτουργίες της εναλλαγής κώδικα είναι οι παρακάτω:

- Δίνει έμφαση σε κάποιο συγκεκριμένο σημείο της συζήτησης. Συνήθως η λέξη που πρέπει να τονιστεί ή που είναι βασική, λέγεται στην άλλη γλώσσα.
- Συμπληρώνει το νόημα μιας πρότασης, όταν το άτομο δεν ξέρει μια λέξη.
- Χρησιμοποιείται για να εκφραστούν έννοιες που δεν έχουν ισοδύναμο στην άλλη γλώσσα.
- Μπορεί να ενισχύσει μια παράκληση (π.χ. δώσε μου λίγο νεράκι, please!).
- Χρησιμοποιείται για να διευκρινιστεί κάτι που δεν έγινε αμέσως κατανοητό στην άλλη γλώσσα.
- Χρησιμοποιείται για να δηλώσει κοινά αισθήματα. Για παράδειγμα η μετάβαση από την κοινή πλειονοτική γλώσσα στη γλώσσα της οικογένειας ή στη μειονοτική γλώσσα γίνεται σκόπιμα, για να δηλωθεί η φιλία ή η κοινή ταυτότητα.
- Όταν κάποιος διηγείται μια προηγούμενη συζήτηση, είναι δυνατό να μεταφέρει τμήματα από τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκαν.
- Χρησιμοποιείται ως μέσο παρέμβασης.
- Χαλαρώνει από την ένταση και προσδίδει χιούμορ.
- Χρησιμοποιείται για τη μείωση της κοινωνικής απόστασης και την έκφραση αλληλεγγύης.
- Χρησιμοποιείται για τον αποκλεισμό κάποιων από τη συζήτηση.
- Χρησιμοποιείται για την έκφραση της αλλαγής στάσης στη συζήτηση.
- Χρησιμοποιείται για την εισαγωγή συγκεκριμένων θεμάτων.

Πλαίσιο 4. Πηγή: Baker, 2001: 160 .

Η κατανόηση της εναλλαγής κωδίκων, ως πρακτικής που χρησιμοποιείται από τους μετανάστες μαθητές στο σχολείο, είναι πολύ σημαντική στην κατανόηση του πώς μπορεί να λειτουργεί η πρώτη του γλώσσα στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής αλληλεπίδρασης. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ως ατομική πρακτική, η εναλλαγή κωδίκων έχει ιδιαίτερη σημασία, στο βαθμό που εγείρει ζητήματα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων και ζητήματα προώθησης της ακαδημαϊκής μάθησης²⁹.

Μια παρατήρηση, που έχει σημασία να κάνουμε σε αυτό το σημείο, είναι, πως η εναλλαγή κώδικα, που πραγματοποιείται για τις ανάγκες της επικοινωνίας, διαφέρει σημαντικά τόσο γλωσσολογικά όσο και κοινωνικά από το φαινόμενο που χαρακτηρίσαμε ως κοινωνική διγλωσσία. Στην κοινωνική διγλωσσία η μετατόπιση από τον έναν κώδικα στον άλλο καθορίζεται κατά βάση από την περίσταση. Διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πεδία χρήσης (π.χ. σπίτι, δουλειά, σχολείο), σε διαφορετικές ειδικές παραστάσεις (π.χ. σε δημόσιες συνομιλίες, ειδικές τελετές, επίσημες διαπραγματεύσεις) ή ανάλογα με τους συνομιλητές (φίλους, μέλη οικογένειας, ξένους). Και ενώ τόσο κατά την εναλλαγή κωδίκων όσο και στην περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας τα υποκείμενα χειρίζονται δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, στην περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας μόνο ο ένας από τους δύο κώδικες είναι κατάλληλος να χρησιμοποιηθεί (Gumperz, 1982: 60).

2.1.1.7. Η γλωσσική επιλογή

Οι γλώσσες για τους δίγλωσσους ομιλητές εξυπηρετούν συγκεκριμένους σκοπούς (Baker 1995:41). Οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τις γλώσσες τους σε διαφορετικά μέρη, σε διαφορετικές στιγμές και με διαφορετικούς ανθρώπους. Επιλέγουν γλωσσικό κώδικα και συμπεριφέρονται ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η επικοινωνία είτε με διάθεση σύγκλισης προς είτε με διάθεση απόκλισης από το συνομιλητή και τα συμφραζόμενα. Η προσεκτική παρατήρηση των λεκτικών στρατηγικών (verbal strategies) που χρησιμοποιούν, κάνει φανερό, πως η επιλογή μιας συγκεκριμένης γλώσσας έχει συμβολική αξία και οι συνέπειες αυτής της επιλογής δεν μπορούν να ερμηνευτούν μόνο στη βάση κοινωνικών κατηγοριών (Gumperz, 1982). Υπό αυτήν την έννοια, τα γλωσσικά περιβάλλοντα αποβαίνουν σε ένα βαθμό ρυθμιστικά στη γλωσσική συμπεριφορά των δίγλωσσων ομιλητών³⁰. Σε ό,τι αφορά στα κριτήρια καθορισμού της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι ομιλητές, ο Grosjean (1982), τα κατατάσσει στις ακόλουθες κατηγορίες:

²⁹ Το θέμα της εναλλαγής γλωσσικού κώδικα στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου το διερευνούμε στα πλαίσια της παρούσας εργασίας με τις ερωτήσεις του δεύτερου σταδίου της έρευνάς μας: (α) Υπάρχουν ομόγλωσσοι του στο σχολείο; (πίνακας 2.25., ενότητα 3.2.1.) και (β) Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάει μαζί τους; Ελληνικά, πρώτη γλώσσα, τότε στη μία τότε στην άλλη, τις μπερδεύει, άλλο (πίνακας 2.26., ενότητα 3.2.1.).

³⁰ Εκτός από καθοριστικά στη γλωσσική συμπεριφορά των ατόμων, τα γλωσσικά περιβάλλοντα αποβαίνουν ρυθμιστικά και στην ενίσχυση ή μη της εικόνας των υποκειμένων ως προς τις γλώσσες που κατέχουν. Συγκεκριμένοι χώροι χρήσης μιας γλώσσας (π.χ. πάρτι, ραντεβού, παιχνίδι) συνδέονται με ενίσχυση της θετικής εικόνας για μια γλώσσα (Baker, 1992: 49).

Συμμετέχοντες

Γλωσσική επάρκεια
Γλωσσική προτίμηση
Κοινωνικοοικονομικό κύρος
Ηλικία
Φύλο
Απασχόληση
Εκπαίδευση
Εθνικό υπόβαθρο (ethnic background)
Ιστορικό χρήσης γλώσσας στην επικοινωνία
μεταξύ συγκεκριμένων ομιλητών (history of
speakers' linguistic interaction)
Συγγενικά πρόσωπα
Οικειότητα
Σχέσεις ισχύος
Στάση απέναντι στις γλώσσες
Εξωτερικές πιέσεις

Περίσταση

Τοποθεσία – περίσταση
Παρουσία μονόγλωσσων
Επίπεδο επισημότητας
Επίπεδο οικειότητας

Περιεχόμενο

Θέμα
Είδος λεξιλογίου

Λειτουργία αλληλεπίδρασης

Για αύξηση του κύρους
Για αύξηση κοινωνικής απόστασης
Για να αποκλειστεί κάποιος
Για απαίτηση

Πλαίσιο 5. Κριτήρια καθορισμού της γλωσσικής επιλογής (Grosjean, 1982).

2.1.1.8. Γλωσσική Μετατόπιση, Γλωσσική Απώλεια, Γλωσσική Διατήρηση,

Αναφέραμε στην ενότητα 1.2. («Στόχοι της εργασίας»), πως μεταξύ των επιμέρους στόχων της εργασίας είναι, να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι προϋποθέσεις γλωσσικής μετατόπισης, οι οποίες αφορούν στους μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Η γλωσσική μετατόπιση είναι ένα φαινόμενο, που εμφανίζεται κάθε φορά που δύο γλωσσικές ομάδες έρχονται σε επαφή (Grosjean 1982:102) και συνδέονται με τις γλώσσες με συγκεκριμένες στάσεις (attitudes) (Baker, 1992:113).

Για το θέμα της γλωσσικής μετατόπισης (language shift) έχουν γίνει εκτενείς μελέτες και εκτενείς αναφορές τόσο στο χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας (Edwards, 1985, Fishman, 1991) όσο και της ψυχολinguολογίας (Lambert κ' Freed, 1982). Σε αυτές τις αναφορές παρατηρείται μια διάσταση απόψεων σε ό,τι αφορά στα ζητήματα ορολογίας και ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στο ακριβές περιεχόμενο της έννοιας «γλωσσική μετατόπιση». Παρά όμως τις όποιες διαστάσεις, υπάρχει η τάση ως γλωσσική μετατόπιση να περιγράφεται οποιαδήποτε μετακίνηση κατά μήκος μιας συνεχόμενης κλίμακας, η οποία κυμαίνεται από τη γλωσσική διατήρηση (language maintenance) μέχρι τη γλωσσική απώλεια (language loss) (Veltman, 1991: 146). Η μετακίνηση αυτή αφορά τόσο στη χρήση της γλώσσας όσο και στην επάρκεια σε αυτήν (Fase κ.α. 1992: 4). Για ένα μετανάστη μαθητή στην Ελλάδα η γλωσσική απώλεια ισοδυναμεί με την πλήρη αφομοίωση στην ελληνόφωνη γλωσσική ομάδα. Ενώ, η γλωσσική διατήρηση ισοδυναμεί με την έλλειψη οποιασδήποτε επιβάρυνσης στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας (και, άρα, με την προοπτική προσθετικής διγλωσσίας).

Πάνω στη συνεχόμενη κλίμακα της γλωσσικής μετατόπισης, μελετητές έχουν κάνει λόγο για γλωσσική φθορά (language attrition) (Lambert κ' Freed 1982), για γλωσσική αντικατάσταση (language displacement) (Edwards, 1985) ή ακόμη και για γλωσσικό θάνατο (language death) (Dorian, 1981, Edwards, 1985: 51) και γλωσσική ανάκαμψη ή επαναφορά (revival, restoration) (Bentahila κ' Davies, 1993).

Η γλωσσική διατήρηση ισοδυναμεί με καθημερινή χρήση της πρώτης γλώσσας του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και αναφέρεται στις περιπτώσεις, όπου οι ομιλητές προσπαθούν να διαφυλάξουν την ή τις γλώσσες που ανέκαθεν χρησιμοποιούσαν, πράγμα όχι και τόσο εύκολο, εάν κρίνουμε από τα παραδείγματα που μας δίνει η ιστορία (Dorian, 1981).

Όταν μιλούμε για «γλωσσική διατήρηση» μιλούμε: (α) για τη διατήρηση των πεδίων χρήσης των γλωσσών, των κοινωνιογλωσσικών δηλαδή τομέων που αντιστοιχούν σε κάθε γλώσσα, (Edwards, 1985: 71) και (β) για την ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού πρωτευόντων (primary) ομιλητών, για τους οποίους η γλώσσα είναι η «μητρική» (Edwards, 1985: 72)³¹. Στην περίπτωση που οι ομιλητές καταφέρουν να διατηρήσουν ή να επεκτείνουν τη χρήση της πρώτης τους γλώσσας στη διοίκηση και τις εμπορικές συναλλαγές, τότε επέρχονται θετικά αποτελέσματα στο θέμα της διατήρησης της γλώσσας τους. Τέτοιες προσπάθειες ανελήφθησαν και είχαν θετικά αποτελέσματα στον Καναδά με τη Γαλλική και στην Ισπανία με την Καταλανική (Σελλά- Μάζη, 2001: 95).

Κοινωνικοί παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση (Paulston, 1986: 501) είναι: (α) η εκ των έσω επιβαλλόμενη διατήρηση, συχνά για λόγους που δεν έχουν να κάνουν με τη γλώσσα, αλλά συνήθως με θρησκευτικά ζητήματα, (β) οι εξωτερικά επιβαλλόμενοι περιορισμοί, συνήθως με τη μορφή της απαγόρευσης της πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες, όπως λ.χ. συνέβη με τους Αφροαμερικανούς και (γ) εκείνες οι περιπτώσεις κοινωνικής διγλωσσίας, όπου στις δύο γλώσσες αντιστοιχούν συγκεκριμένοι χώροι χρήσης, όπως π.χ. στην περίπτωση της Παραγουάης, όπου ομιλούνται η τοπική Γκουαρανή και η Ισπανική. Άλλοι παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση, ακόμη και μετά από πολλές γενιές μεταναστών στη χώρα υποδοχής των μεταναστών, όπως π.χ. συνέβη με τους Έλληνες μετανάστες στο Πίτσμπουργκ (Paulston, 1986: 497), είναι: (α) η πρόσβαση στη γραπτή μορφή της γλώσσας, στην οποία αποδίδεται ιδιαίτερη αξία για τη διατήρηση των παραδόσεων και (β) οι γάμοι μεταξύ μελών της κοινότητας.

Στον αντίποδα της γλωσσικής διατήρησης βρίσκεται η γλωσσική απώλεια, η οποία ισοδυναμεί είτε με εγκατάλειψη της πρώτης γλώσσας ως γλώσσας καθημερινής επικοινωνίας είτε με πλήρη απώλεια της πρώτης γλώσσας, το να ξεχάσουν δηλαδή οι ομιλητές να την ομιλούν (Σελλά-Μάζη, 2001). Το πρώτο στάδιο στη γλωσσική απώλεια συνίσταται συνήθως στην οικειοθελή γλωσσική μετατόπιση (shift) των ίδιων των γονέων (Edwards, 1985: 75), συνήθως όμως των γυναικών (Dorian, 1981, Paulston, 1986: 495).

Σημαντικότερες αιτίες για τις οποίες μια γλώσσα πεθαίνει ή χρησιμοποιείται ολοένα λιγότερο από τους ομιλητές της (decline and death), θεωρεί ο Edwards πως είναι: (α) η μικρή συγκέντρωση των ομιλητών αυτής της γλώσσας μέσα σε περιβάλλοντα, όπου συνυπάρχουν με τεχνολογικά πιο προοδευμένους και οικονομικά πιο ισχυρούς γείτονες (1985: 50) και (β) το κύρος που αποδίδεται στις γλώσσες³² (1985: 62). Η δε

³¹ Ο Edwards διακρίνει μεταξύ φυσικών-πρωτευόντων ομιλητών και δευτερευόντων ομιλητών μιας γλωσσικής ποικιλίας. Μόνο η ύπαρξη των πρώτων μπορεί να διασφαλίσει τη γλωσσική διατήρηση. Αντίθετα, η ύπαρξη των δεύτερων δεν είναι βέβαιο ότι οδηγεί πάντα σε διατήρηση.

³² Τουλάχιστον αυτό ισχύει για το κύρος της Αγγλικής στην Ιρλανδία, όπου η ιρλανδική γλώσσα έχει σχεδόν αντικατασταθεί από την Αγγλική.

διαδικασία του γλωσσικού θανάτου αρχίζει, όταν οι ίδιοι οι γονείς δε μεταδίδουν τη γλώσσα στα παιδιά.

Μελετώντας την περίπτωση της γεωγραφικά και κοινωνικά απομονωμένης κοινότητας, που μιλάει τη γλώσσα Κέτσουα (Quechua) στο Περού, η Hornberger (1988: 223) παρατηρεί, πως μεταξύ των παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν αρνητικά στη γλωσσική διατήρηση της κοινότητας είναι: (α) η μείωση της γεωγραφικής και κοινωνικής απομόνωσης της κοινότητας, (β) το χαμηλό κοινωνικό της κύρος, (γ) η έλλειψη κοινωνικής ισχύος των μελών της και (δ) η εξοικείωση με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητά τους (κυρίως το ραδιόφωνο).

Στους παραπάνω παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν τη γλωσσική διατήρηση, η Romaine (1995: 40) προσθέτει την κοινωνική τάξη των υποκειμένων, το εκπαιδευτικό και θρησκευτικό τους υπόβαθρο, τις μορφές εγκατάστασης στην κοινωνία όπου ζουν (settlement patterns), τους δεσμούς με τη χώρα προέλευσης, το βαθμό στον οποίο μοιάζουν μεταξύ τους οι δύο γλώσσες, τις στάσεις των μελών των ομάδων και την κυβερνητική πολιτική ως προς τις μη κυρίαρχες γλώσσες.

Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της γλωσσικής μετατόπισης, τους παράγοντες, που επηρεάζουν τις καταστάσεις γλωσσικής επαφής η Κωστούλα-Μακράκη (2001: 81) τους διακρίνει σε: (α) δημογραφικούς, (β) κύρους, (γ) οικονομικούς- πολιτικούς και (δ) θεσμικούς.

- Στους δημογραφικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η αριθμητική υπεροχή, η γεωγραφική γειτνίαση, οι μεικτοί γάμοι, το φύλο, η γεωγραφική κατανομή των μεταναστών (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 82).
- Το κοινωνικό- οικονομικό κύρος είναι ένας σημαντικός παράγοντας σχεδόν σε όλες τις μελέτες γλωσσικής επαφής, αν και συχνά με αντιφατικά αποτελέσματα. Τα άτομα που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα διατηρούν περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα, σε αντίθεση με αυτούς που ανήκουν σε υψηλότερα κοινωνικά- οικονομικά στρώματα. Ενώ, οι μετανάστες που προσπαθούν να ανέβουν στην κοινωνική κλίμακα και δίνουν μεγάλη σημασία στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας, με τον καιρό χρησιμοποιούν λιγότερο τη δική τους γλώσσα (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 83).
- Στους οικονομικούς- πολιτικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονται η οικονομική και επαγγελματική δομή της κοινότητας, η εκβιομηχάνιση, η αστικοποίηση και διάφοροι ιστορικοί λόγοι, όπως π.χ. η μετανάστευση (Κωστούλα-Μακράκη, 2001: 84).
- Οι θεσμικοί παράγοντες αναφέρονται στο βαθμό κατά τον οποίο μια εθνογλωσσική ομάδα και η γλώσσα της αντιπροσωπεύονται στους διάφορους επίσημους και ανεπίσημους κοινωνικούς θεσμούς.

Για τους Conklin και Lourie (στο: Baker, 2001), οι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη γλωσσική διατήρηση ή απώλεια διακρίνονται (α) σε πολιτικούς, κοινωνικούς και δημογραφικούς και (β) σε πολιτιστικούς.

Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση

A. Πολιτικοί, κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες

1. μεγάλος αριθμός ομιλητών που ζουν πολύ κοντά μεταξύ τους
2. πρόσφατη και/ ή συνεχής εσωτερική μετανάστευση
3. κοντινή απόσταση από την πατρίδα και εύκολη μετάβαση σε αυτή
4. επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα και επιστροφή πολλών ομιλητών
5. άθικτη η κοινότητα της γλώσσας της πατρίδας
6. σταθερότητα στην επαγγελματική απασχόληση
7. εργασία όπου μιλιέται καθημερινά η πρώτη γλώσσα
8. χαμηλή κοινωνική και οικονομική κινητικότητα στα βασικά επαγγέλματα
9. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που περιορίζει την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα, αλλά μορφωμένοι και ευφράδεις ηγέτες πιστοί στη γλωσσική τους κοινότητα
10. ταύτιση με την εθνοτική ομάδα αντί για ταύτιση με την πλειονοτική γλωσσική κοινότητα μέσω του τοπικισμού, του ρατσισμού και των εθνοτικών διακρίσεων

Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική απώλεια

1. μικρός αριθμός διασκορπισμένων ομιλητών
2. μακρόχρονη και σταθερή διαμονή
3. απομακρυσμένη ή δυσπρόσιτη πατρίδα
4. χαμηλό ποσοστό επιστροφής στην πατρίδα και/ ή μικρή πρόθεση επιστροφής και/ ή ανέφικτη επιστροφή
5. φθίνουσα ανθεκτικότητα της γλώσσας της πατρίδας
6. επαγγελματική μετακίνηση, ιδιαίτερα από αγροτικές σε αστικές περιοχές
7. εργασία που απαιτεί τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας
8. υψηλή κοινωνική και οικονομική κινητικότητα στα βασικά επαγγέλματα
9. υψηλό μορφωτικό επίπεδο, που προκαλεί κοινωνική και οικονομική κινητικότητα. Πιθανοί ηγέτες αποξενώνονται από τη γλωσσική τους κοινότητα εξαιτίας της μόρφωσής τους
10. άρνηση της εθνοτικής ταυτότητας με σκοπό την επίτευξη κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, η οποία επιβάλλεται δια της βίας από τον τοπικισμό, το ρατσισμό και τις εθνοτικές διακρίσεις

Πλαίσιο 6. Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική μετατόπιση (Conklin κ' Lourie, 1983, στο: Baker, 2001: 100).

Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική διατήρηση

Β. Πολιτιστικοί παράγοντες

1. θεσμοί και ιδρύματα που χρησιμοποιούν την πρώτη γλώσσα (π.χ. σχολεία, κοινοτικές οργανώσεις, μέσα μαζικής ενημέρωσης, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου)
2. πολιτιστικές και θρησκευτικές τελετές στην πρώτη γλώσσα
3. εθνοτική ταυτότητα στενά συνδεδεμένη με την πρώτη γλώσσα
4. γλωσσική ομάδα που τρέφει εθνικιστικές φιλοδοξίες
5. πρώτη γλώσσα που είναι η εθνική γλώσσα της πατρίδας
6. συναισθηματικό δέσιμο με την πρώτη γλώσσα που προσδίδει ατομική ταυτότητα και ταύτιση με το έθνος.
7. έμφαση στους οικογενειακούς δεσμούς και στη συνοχή της κοινότητας
8. έμφαση στην εκπαίδευση σε σχολεία που χρησιμοποιούν την πρώτη γλώσσα
9. χαμηλή έμφαση στην εκπαίδευση στην πλειονοτική γλώσσα
10. κουλτούρα διαφορετική από αυτή της πλειονοτικής ομάδας

Παράγοντες που συμβάλλουν στη γλωσσική απώλεια

1. απουσία ιδρυμάτων που χρησιμοποιούν την πρώτη γλώσσα
2. πολιτιστική και θρησκευτική δραστηριότητα στην πλειονοτική γλώσσα
3. εθνοτική ταυτότητα καθορισμένη από παράγοντες εκτός της γλώσσας
4. ελάχιστες εθνικιστικές φιλοδοξίες
5. μητρική γλώσσα που δεν είναι η μοναδική εθνική γλώσσα της πατρίδας ή αυτή εκτείνεται και σε άλλα έθνη
6. ατομική ταυτότητα που προέρχεται από άλλους παράγοντες εκτός της κοινής της πατρίδας γλώσσας
7. χαμηλή έμφαση στους δεσμούς μέσα στην οικογένεια και στην κοινότητα. Υψηλή έμφαση στην ατομική επίδοση
8. σκοπός η ενίσχυση της εθνοτικής συνείδησης. Έμφαση στην εκπαίδευση στην πρώτη γλώσσα
9. αποδοχή της εκπαίδευσης στην πλειονοτική γλώσσα
10. κουλτούρα και θρησκεία παρόμοιες με εκείνες της πλειονοτικής γλώσσας

Πλαίσιο 7. Παράγοντες γλωσσικής μετατόπισης (Conklin κ' Lourie, 1983, στο: Baker, 2001: 101).

Όπως αναφέραμε και στην ενότητα 1.3., ένας από τους επιμέρους στόχους της εργασίας είναι, να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις διατήρησης ή συρρίκνωσης των γλωσσών, που φέρουν ερχόμενοι στο ελληνικό σχολείο οι μετανάστες μαθητές (στόχος α1). Καθένας από τους παράγοντες που εντοπίσαμε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, μπορεί, κατά περίπτωση, να παίζει μεγαλύτερο ή μικρότερο ρόλο στη γλωσσική διατήρηση ή την γλωσσική απώλεια. Επειδή όμως, ως ερευνητές, δεν είμαστε σε θέση, τουλάχιστον στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, να καταγράψουμε την ιδιαίτερη βαρύτητα (μικρή ή μεγάλη) και τον ιδιαίτερο ρόλο καθενός από τους παραπάνω παράγοντες (Fishman, 1991) και, μάλιστα, ξεχωριστά για κάθε μια από τις γλώσσες που καταγράφουμε στην έρευνά μας (26 γλώσσες συνολικά), είμαστε υποχρεωμένοι τουλάχιστον: (α) να παραθέσουμε όσους από αυτούς τους παράγοντες εντοπίσουμε στην έρευνά μας και (β) να καταγράψουμε πόσοι και ποιοι από αυτούς παίζουν έστω κάποιο ρόλο στη διατήρηση ή συρρίκνωση των γλωσσών, που

εντοπίζονται στο δείγμα των μαθητών μας. Τους παράγοντες αυτούς τους παρουσιάζουμε στην ενότητα 3.1.2. μετά τον πίνακα 1.17.

2.1.2. Γλώσσα/ γλώσσες των μαθητών

2.1.2.1. Πρώτη γλώσσα του μαθητή

Η διγλωσσία διαπλέκεται, όπως ήδη αναφέραμε, σε πολλαπλά επίπεδα και λειτουργεί ως συντονισμένο σύνολο, μέσα στο οποίο οι γλώσσες έχουν συμπληρωματική σχέση και ο ομιλητής βιώνει τη σύνδεσή του με διαφορετικούς κόσμους (Κουιλάρη, 2004: 34). Στην ενότητα αυτή, μολονότι δεχόμαστε, πως οι γλώσσες των μαθητών αλληλεξαρτούνται και δημιουργούν πλέγματα σχέσεων μεταξύ τους, για λόγους που έχουν να κάνουν καθαρά με την οργάνωση της ύλης της εργασίας, τις γλώσσες των μαθητών τις διακρίνουμε και τις εξετάζουμε ως ένα βαθμό ξεχωριστά. Αρχικά μελετούμε την πρώτη γλώσσα του μετανάστη μαθητή στο ελληνικό σχολείο (ενότητα 2.1.2.1.) και στη συνέχεια τη δεύτερη (ενότητα 2.1.2.3.).

Εξετάζοντας την έννοια της «μητρικής γλώσσας», αναφέραμε στην ενότητα 2.1.1. («ζητήματα ορολογίας»), πως, αντί αυτού του όρου, προτιμότερη είναι η χρήση του όρου «πρώτη γλώσσα» των μαθητών. Έτσι, κάθε φορά που αναφερόμαστε στη γλώσσα που φέρουν οι μετανάστες μαθητές ερχόμενοι από τις κοινότητες ή τις χώρες καταγωγής τους στο ελληνικό σχολείο, χρησιμοποιούμε τον όρο «πρώτη γλώσσα» του μαθητή (Γ1), ενώ, για την Ελληνική χρησιμοποιούμε τον όρο «δεύτερη γλώσσα του μαθητή» (Γ2). Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε ερευνητικά δεδομένα και θεωρητικά μοντέλα, που αφορούν τόσο στην πρώτη και στην δεύτερη γλώσσα των μαθητών όσο και στη μεταξύ τους σχέση. Οι αρχές και οι απόψεις σχετικά με τις γλώσσες των ομάδων, τον κοινωνικό ρόλο και τη σημασία τους προκύπτουν από μια σειρά μελετών, οι οποίες εξετάζουν το θέμα των γλωσσών των μαθητών σε κοινωνικό (Bernstein, 1976, Robertson κ' Bloome, 1998, Souza, 2000), μαθησιακό (Gumperz, 1982, Rodriguez, 1995) ή και ψυχολογικό επίπεδο (Bruner, 1996, Vygotsky, 1997, Κανακίδου κ' Παπαγιάννη, 1998).

- Κοινωνικό επίπεδο

Από τότε που ο Vygotsky διατύπωσε την άποψη, πως η ομιλία και γενικότερα η γλώσσα έχει κεντρικό ρόλο στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού και στην κοινωνικοποίησή του σε συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, ξεκίνησε ένας προβληματισμός για το πώς θα μπορούσαμε να μεταφέρουμε τις εξωσχολικές εμπειρίες και δεξιότητες των μαθητών μέσα στην τάξη, ώστε να δημιουργήσουμε «πλαίσια» (contexts) στήριξης ενός διαλόγου, που να βασίζεται στις δικές τους εμπειρίες και δεξιότητες (Robertson κ' Bloome, 1998: 145). Ο διάλογος αυτός θα μπορούσε να ενισχυθεί, όταν η ξεχωριστή εμπειρία του καθενός θα μεταφερθεί μέσα στην τάξη. Το ελληνικό σχολείο όμως φαίνεται να αγνοεί και να μην δείχνει ενδιαφέρον για τη μεταφορά της εξωσχολικής γλωσσικής εμπειρίας των μεταναστών μαθητών μέσα στην τάξη και η Ελληνική διδάσκεται σε αυτούς τους μαθητές σαν να είναι η πρώτη τους γλώσσα (Γ1), ενώ, στην πραγματικότητα, αποτελεί γι' αυτούς μια δεύτερη γλώσσα (Γ2) (Χατζηδάκη, 2000). Το γεγονός αυτό, από μόνο του, συνοδεύεται από κοινωνικές προεκτάσεις.

Τις κοινωνικές αυτές προεκτάσεις τις εξετάζουν κοινωνιογλωσσολογικές και εθνογραφικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, οι οποίες διερευνούν με μια κοινωνικά «διεισδυτική» οπτική τα αποτελέσματα για τους μετανάστες μαθητές από την αποκλειστική χρήση της γλώσσας του σχολείου. Οι προσεγγίσεις αυτές δεν ενδιαφέρονται απλά για το αν είναι ή δεν είναι αποτελεσματικές οι σχολικές πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά «ως προς τι είναι αποτελεσματικές» (Robertson, 1998: 53). Εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα στην τάξη για τη δημιουργία πολιτισμικών πλαισίων και τον τρόπο με τον οποίο τα πολιτισμικά αυτά πλαίσια επηρεάζουν τη μάθηση, την κοινωνική διάδραση και τη διερεύνηση του κοινωνικού και του υλικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν οι μαθητές. Εξετάζουν ακόμη το πώς η γλώσσα περιθωριοποιεί και αποξενώνει ομάδες μαθητών, ιδίως αυτούς που προέρχονται από μη κυρίαρχες πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες (Bernstein, 1971, Freire, 1975, 1985).

Περιγράφοντας τη σπουδαιότητα της πρώτης γλώσσας στις ζωές των μεταναστών μαθητών, η Souza (2000) αναφέρει, πως η χρήση και η επάρκεια στην πρώτη γλώσσα (Γ1) επιφέρει για τους μαθητές μια σειρά πλεονεκτημάτων, τα οποία σχετίζονται με κοινωνικά ζητήματα. Τα ζητήματα αυτά έχουν να κάνουν κυρίως με τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της θέσης που έχουν μέσα στην κοινωνία υποδοχής. Πιο συγκεκριμένα, η σπουδαιότητα της πρώτης γλώσσας στις ζωές των μεταναστών μαθητών έγκειται στο ότι τους καθιστά ικανούς να κάνουν συνδέσεις με τη ζωή τους, με το παρελθόν τους, να σκέφτονται κριτικά και να αναλύουν τις συνθήκες καταπίεσης της κοινωνίας στην οποία ζουν (Souza, 2000).

Για να προσδιορίσει την αξία και τη θέση της πρώτης γλώσσας των μεταναστών μαθητών στο σχολείο της χώρας υποδοχής, η Bartolome (2000: 167) χρησιμοποιεί τον όρο “political clarity”, που στα Ελληνικά μπορεί να αποδοθεί από τον όρο «πολιτική διασαφήνιση» ή «πολιτική συνειδητοποίηση». Η «πολιτική συνειδητοποίηση» περιγράφει μια διαδικασία, κατά την οποία τα μέλη μειονοτικών ομάδων συνειδητοποιούν τις βαθύτερες κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνιστώσες που διαμορφώνουν τις ζωές τους καθώς και την ικανότητά τους να τις μετασχηματίζουν. Ο όρος αναφέρεται σε μια διαδικασία, κατά την οποία, μέσα από την εκπαίδευση, τα υποκείμενα συνειδητοποιούν τις βαθύτερες σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των κοινωνικών- οικονομικών- πολιτικών μεταβλητών και των ακαδημαϊκών επιδόσεων μαθητών από κυριαρχούμενες (subordinated) ομάδες. Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς, η «πολιτική διασαφήνιση» τους καθιστά σαφές, το πόσο πολύ πρέπει να προσπαθήσουν, ώστε να συνδεθούν οι κοινωνικές συνιστώσες με την εκπαίδευση.

- Ψυχολογικό επίπεδο

Η μελέτη ερευνητικών δεδομένων δίγλωσσων προγραμμάτων εκπαίδευσης, που εφαρμόζονται στις Η.Π.Α., στον Καναδά και στην Ευρώπη (Baker, 2001, Cummins, 1999, 2003γ) καθώς και η μελέτη θεωρητικών μοντέλων διγλωσσίας και δίγλωσσης εκπαίδευσης (Hoffmann, 1998, Cummins, 1999, 2003γ, Housen, 2002), μας οδηγούν στο συμπέρασμα, πως μεταξύ των γλωσσών, που συνιστούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή, δεν υπάρχει διαφορά στο ποια γλώσσα έχει μεγαλύτερη αξία. Και οι δύο γλώσσες που επεξεργάζονται οι δίγλωσσοι αλλοδαποί μαθητές έχουν ιδιαίτερη

μορφωτική αξία³³. Η αποδοχή όμως από τις ομάδες υποδοχής της πρώτης γλώσσας έχει θετική επίδραση στην ψυχολογία του παιδιού (Κανακίδου κ' Παπαγιάννη, 1998: 60, Αμπατζόγλου, 2001), γιατί δεν του προκαλεί συναισθηματική και κοινωνική ανασφάλεια, που, με τη σειρά τους, συνεπάγονται μαθησιακές δυσκολίες ή ακόμη και τον αποκλεισμό από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Για τον Cummins (1986), η «διπολιτισμική αμφιθυμία» (bicultural ambivalence) αποτελεί έναν από τους σοβαρότερους λόγους εκπαιδευτικής αποτυχίας των παιδιών, που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες.

- Μαθησιακοί παράγοντες

Δίχως να παραγνωρίζεται η ανάγκη εκμάθησης της Ελληνικής από τους μετανάστες μαθητές του ελληνικού σχολείου, η θέση της παρούσας εργασίας είναι, πως, όταν οι πρώτες γλώσσες των μεταναστών μαθητών έχουν μια θέση στο σχολείο της χώρας υποδοχής, τα μαθησιακά οφέλη είναι πολλαπλά για τους ίδιους (Gumperz, 1982: 57). Η αξιοποίηση των πρώτων γλωσσών των μαθητών συμβάλλει στην ενεργοποίηση των μηχανισμών που οδηγούν σε προσθετική διγλωσσία (Baker, 2001), σε πρακτικές γλωσσικής συνειδητοποίησης (linguistic awareness) (Cummins, 1999, 2003γ) στην παροχή της δυνατότητας στους μετανάστες μαθητές να δουλεύουν στο επίπεδο της γνωστικής τους ανάπτυξης (Collier, 1995: 14) και στην παροχή της δυνατότητας να αξιοποιούν τη γλώσσα τους «λειτουργικά» και «αντιπαραθετικά- συγκριτικά» (Δαμανάκης, 1991: 43)³⁴. Συν τοις άλλοις, η πρώτη γλώσσα αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας των μαθητών και ως τέτοιο αποτελεί σπουδαία πηγή μάθησης από μόνη της (Robertson κ' Bloome, 1998: 146).

Ιδιαίτερα για το δημοτικό σχολείο, η παραπάνω θέση για την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι εισάγονται στο ελληνικό σχολείο δίχως να γνωρίζουν την Ελληνική, αποκτά μεγάλη βαρύτητα. Η θέση στηρίζεται στις απόψεις: (α) ότι η χρήση της πρώτης γλώσσας από τα παιδιά τους επιτρέπει να δουλεύουν καλύτερα στο επίπεδο της γνωστικής τους ωριμότητας και (β) ότι στο δημοτικό οι μαθητές δεν έχουν σχηματίσει ακόμη μια σειρά από έννοιες στο μυαλό τους και πρέπει να βοηθηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση μέσω του κώδικα που κατανοούν καλύτερα. Η βασική αρχή, πάνω στην οποία στηρίζεται η πρόοδος στη γλώσσα και στην κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων, είναι πως οι μαθητές πρέπει να κατανοούν το νόημα των μηνυμάτων που τους μεταδίδονται (Krashen, 1981). Όταν οι μαθητές διδάσκονται τα γνωστικά αντικείμενα στη γλώσσα που κατανοούν καλύτερα, κατανοούν τον κόσμο καλύτερα. Ακόμη, κατέχουν μεγαλύτερο αριθμό μηνυμάτων, που τους καθιστά ικανούς να μάθουν τη γλώσσα- στόχο ευκολότερα (Rodriguez, 1995: 2)³⁵.

³³ Η γλώσσα συνιστά εργαλείο με το οποίο ο μαθητής διαχειρίζεται τη θέση του στον κόσμο. Υπό αυτήν την έννοια, όλες οι γλώσσες έχουν ισοδύναμη αξία. Από γλωσσολογική άποψη, δεν είναι δυνατό να ισχυριστούμε πως μια γλώσσα είναι καλύτερη ή πιο αναπτυγμένη από μια άλλη. Επιπλέον, και οι γλωσσολόγοι δεν έχουν ακόμη εντοπίσει γλωσσικές κοινότητες, των οποίων οι γλώσσες θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν αρχέγονες, ανεπαρκείς ή ελλιπείς (Skutnabb-Kangas, 1981:3).

³⁴ Το κέρδος βέβαια από μια τέτοια εισαγωγή, θα είναι μεγάλο και για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, όπως συμφωνούν και οι περισσότεροι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην τρίτη φάση της έρευνάς μας (βλ. ενότητα 3.3.1. πίνακας 3.23.).

³⁵ Βλ. τρίτο μέρος της έρευνας, ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων για τη χρήση της πρώτης γλώσσας των μαθητών (πίνακας 3.20., ενότητα 3.3.1.).

Ο Stephen Krashen (1991) αναφερόμενος στα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο σχολείο, παράλληλα με το ότι η γλώσσα αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός υγιούς αισθήματος διπολιτισμικότητας, αναφέρει ακόμη τα παρακάτω:

- Παρέχει στήριξη (background knowledge), που καθιστά την εισερχόμενη πληροφορία πιο κατανοητή.
- Συμβάλλει στη βελτίωση του βασικού αλφαριθμητισμού (basic literacy) σε δύο στάδια. Ένα παράδειγμα: (α) αν όντως μαθαίνουμε ανάγνωση διαβάζοντας, τότε είναι ευκολότερο να διαβάσει κανείς στη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα, γιατί κατανοεί τη γλώσσα περισσότερο, (β) με το να μαθαίνει να διαβάζει ο μαθητής μεταφέρει αυτήν την ικανότητα και στις άλλες γλώσσες που θα διδαχτεί.
- Οδηγεί στην επίτευξη προχωρημένου αλφαριθμητισμού (advanced literacy), δηλαδή στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τη γλώσσα προφορικά και γραπτά για την επίλυση προβλημάτων. Ένα παράδειγμα: όταν ο μαθητής κατανοεί τη διαδικασία της σύνθεσης (composing process) σε μια γλώσσα, τότε είναι σε θέση να την εφαρμόσει και στις άλλες γλώσσες.

Πλαίσιο 8. Πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας (Krashen, 1991: 2).

Στο ίδιο συμπέρασμα, αυτό δηλαδή της ανάγκης για κατανόηση του νοήματος των μηνυμάτων που μεταφέρονται στο μαθητή, καταλήγει και σχετική έκθεση του Αμερικάνικου Ερευνητικού Κέντρου για την Εκπαίδευση Μαθητών που βρίσκονται σε Κίνδυνο (Slavin κ' Cheung, 2003). Σύμφωνα με την έκθεση αυτή, μεταξύ των βασικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας στο σχολείο, συγκαταλέγεται και η ικανότητα κατανόησης ολόκληρου του κειμένου που δίνεται στους μαθητές.

Στην ίδια κατεύθυνση, αυτή της ανάγκης για κατανόηση του μηνύματος, η Rodriguez (1995: 1) συμφωνεί πως, ενώ μεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να διδάσκονται και να μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, εξίσου σημαντικό είναι, να διδάσκονται και να κατανοούν και τα υπόλοιπα αντικείμενα ή δεξιότητες, που έχουν σημαντική θέση στη καθημερινή σχολική ζωή, όπως είναι η γραφή, η μελέτη του περιβάλλοντος, τα μαθηματικά, η ιστορία κ.τ.λ. Όταν τα παραπάνω αντικείμενα διδάσκονται στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, οι μαθητές με μικρή επάρκεια στη γλώσσα δεν μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες που διδάσκονται και οι οποίες τους είναι απαραίτητες για την πρόοδο στο σχολείο. Δεν είναι δίκαιο, εν ολίγοις, η γλώσσα της χώρας υποδοχής να διδάσκεται εις βάρος των υπόλοιπων απαραίτητων γνωστικών αντικειμένων. Γι' αυτό, είναι απαραίτητη η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Ένας τρόπος, με τον οποίο μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο, είναι με την ύπαρξη βιβλιοθηκών, στις οποίες υπάρχουν και βιβλία από τις χώρες προέλευσης των μαθητών (βλ. πίνακα 3.24. στην ενότητα 3.3.1.)

Αυτή η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας των μεταναστών μαθητών στο σχολείο μπορεί να πραγματοποιηθεί με δραστηριότητες, όπως είναι π.χ. η συνεργατική εργασία των μαθητών που προέρχονται από την ίδια χώρα (Χατζηδάκη, 2000). Σε μια τέτοια περίπτωση, όταν ο στόχος της διδασκαλίας είναι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από τη διδασκαλία κάποιου άλλου διδακτικού αντικειμένου (π.χ. γεωγραφίας), τότε το καταλληλότερο ζεύγος θα ήταν ένας μαθητής με χαμηλό επίπεδο γλωσσομάθειας με ένα φυσικό ομιλητή (Χατζηδάκη, 2000: 85). Όταν στόχος είναι η εκμάθηση ή η εμπέδωση ύλης σχετικής με γνωστικά αντικείμενα, τότε είναι καλύτερη η συνεργασία μεταξύ μεταναστών μαθητών, έτσι ώστε να υποβοηθηθεί η

κατανόηση από τη χρήση της πρώτης τους γλώσσας. Στην περίπτωση που τίθενται παράλληλα οι παραπάνω στόχοι, τα ζεύγη των συνεργατών μπορούν να εναλλάσσονται. Συνεπώς, τα μικτά ζεύγη ποικίλων επιπέδων αποτελούν μια χρήσιμη προσθήκη στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους και αυξάνουν τη δυνατότητα των δίγλωσσων μαθητών να καλλιεργήσουν τις γλώσσες τους σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης.

Σε αυτές τις συνθήκες συνεργατικής μάθησης είναι σημαντικό, οι μαθητές να ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε γλωσσικές διεργασίες. Έρευνες από το χώρο της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας αποδεικνύουν, πως ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους ενθάρρυνσης του μαθητή να εμπλακεί σε τέτοιες γλωσσικές διεργασίες είναι η συμμετοχή του μαζί με φυσικούς ομιλητές στη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων, στις οποίες είναι απαραίτητη και η δική του συνδρομή, όταν και αυτός έχει πληροφορίες και γνώσεις για να μοιραστεί (Χατζηδάκη, 2000: 84), όταν δηλαδή του επιτρέπεται η διαπραγματεύση του γλωσσικού και γνωστικού του κεφαλαίου.

2.1.2.2. Σχέση πρώτης γλώσσας (Γ1) – δεύτερης γλώσσας (Γ2)

Όταν γίνεται λόγος για τη διδασκαλία της γλώσσας σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, σε ένα σχολείο, όπου συνυπάρχουν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, υπονοείται μια διδασκαλία της γλώσσας κάτω από συνθήκες ιδιότυπης πολυγλωσσίας. Αυτό σημαίνει, κάτω από συνθήκες, όπου συνυπάρχουν από τη μια μεριά η επίσημη γλώσσα του κράτους και της διοίκησης και από την άλλη μεριά η γλώσσα των μαθητών (Fishman, 1980). Στην ενότητα αυτή της εργασίας προσπαθούμε να συγκεκριμενοποιήσουμε τη σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας, όχι κατά ανάγκη στα πλαίσια οργανωμένων δίγλωσσων προγραμμάτων (που έτσι και αλλιώς ελάχιστα υπάρχουν στην Ελλάδα (Εμπειρικός κ.α. 2001, Σκούρτου κ.α., 2004), αλλά στα πλαίσια ενός σχολείου με τυχαίο αριθμό δίγλωσσων μαθητών και τυχαίο αριθμό γλωσσών σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ατομική διγλωσσία (Fishman, 1980) μερικών μελών του.

Γενικά, μεταξύ της πρώτης γλώσσας του μαθητή και της γλώσσας που θα πρέπει να μάθει στη χώρα υποδοχής υπάρχει σύνδεση και κοινά χαρακτηριστικά. Η μελέτη ερευνών σχετικών με τον τρόπο πρόσκτησης της γλώσσας/ των γλωσσών των μαθητών αποδεικνύει, πως υπάρχει «κοινός χώρος» μεταξύ των δύο γλωσσών σε μια σειρά από θέματα, όπως είναι η επικοινωνία, η σκέψη, η γραφή κ.α. (Skutnabb-Kangas κ' Toukomaa, 1976, Cummins, 1984, Hakuta, 1987, Verhoeven, 1987, Collier, 1988, Bialystok, 1991, Cummins, 1999, 2003γ)

Συγκεντρωτικά, κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά της σχέσης (Γ1) και (Γ2), στα οποία επανερχόμαστε αναλυτικότερα στη διάρκεια της εργασίας, είναι και τα παρακάτω:

1. Η πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους και όχι αλληλοαποκλειόμενες. Η επάρκεια στην πρώτη γλώσσα είναι ισχυρός δείκτης για την ταχύτητα ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας.
2. Η γλωσσική ικανότητα, ανεξάρτητα από το σε ποια γλώσσα αναφερόμαστε, δεν είναι μια και αυτοτελής ικανότητα. Αποτελείται

από μια σειρά δεξιοτήτων (collection of skills), όχι απαραίτητα αλληλοσχετιζόμενων.

3. Σε γενικές γραμμές χρειάζονται 4 με 7 χρόνια για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επάρκειας (appropriate levels) στη δεύτερη γλώσσα.
4. Ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει σε μικρό μόνο βαθμό την πρόσκτηση συγκεκριμένων φωνολογικών και συντακτικών χαρακτηριστικών της δεύτερης γλώσσας, ενώ δεν επηρεάζει καθόλου τις ακαδημαϊκές της λειτουργίες.
5. Η διγλωσσία συνδέεται με μεγαλύτερη γνωστική ελαστικότητα (cognitive flexibility) και γλωσσική συνειδητοποίηση.

Πιο αναλυτικά:

1. Η πρώτη γλώσσα και η δεύτερη γλώσσα είναι συμπληρωματικές μεταξύ τους και όχι αλληλοαποκλειόμενες. Η επάρκεια στην πρώτη γλώσσα είναι ισχυρός δείκτης για την ταχύτητα ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας.

Δεν υπάρχουν ενδείξεις πως όσο πιο πολύ καιρό αφιερώνει ο μαθητής στην πρώτη γλώσσα τόσο πιο αργά μαθαίνει τη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, όσο πιο καλό είναι το επίπεδο της πρώτης γλώσσας τόσο πιο επαρκής είναι η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας. Ο Hakuta μάλιστα (1987) σε τριετή μελέτη Πορτορικανών μαθητών σε δίγλωσσα προγράμματα Ισπανικών και Αγγλικών, καταγράφει σχήματα (patterns) βελτίωσης των επιδόσεων στην Αγγλική σε ασκήσεις λεξιλογίου, ανεξάρτητα από το χρόνο που οι μαθητές διδάσκονται την Αγγλική.

Ανάλογες παρατηρήσεις κάνει και ο Cummins (1984) στη μελέτη του σε Ιάπωνες και Βιετναμέζους μαθητές καθώς και οι Skutnabb-Kangas και Toukomaa στη μελέτη τους με Φιλανδούς μαθητές (1976). Το γεγονός, πως οι ηλικιακά μεγαλύτεροι μαθητές είναι αποτελεσματικότεροι από τους μικρότερους στην πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας, φανερώνει πως η μεγαλύτερη επάρκεια στη πρώτη γλώσσα συνεπάγεται διευκόλυνση στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

2. Η γλωσσική ικανότητα, ανεξάρτητα από το σε ποια γλώσσα αναφερόμαστε, δεν είναι μια και αυτοτελής ικανότητα. Αποτελείται από μια σειρά δεξιοτήτων (collection of skills), όχι απαραίτητα αλληλοσχετιζόμενων.

Η γνώση μας για τη «γλωσσική ικανότητα» (language aptitude) έχει εξελιχτεί σε μεγάλο βαθμό τα τελευταία χρόνια και πλέον δεχόμαστε (Hakuta, 1990: 6), πως η ικανότητα αυτή αποτελείται από μια σειρά επιμέρους παραμέτρων. Αυτές μπορεί να αφορούν (α) στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο (γλωσσική, γραμματική παράμετρος), (β) στη χρήση της κατάλληλης γλώσσας σε διαφορετικές περιστάσεις (κοινωνιογλωσσική παράμετρος), (γ) στην ικανότητα συμμετοχής σε συνεχείς συζητήσεις και την ικανότητα ανάγνωσης ευμεγεθών γραπτών κειμένων (διαλογική παράμετρος) ή (δ) στην ικανότητα αυτοσχεδιασμού με τη γλώσσα, όταν παρουσιάζεται δυσκολία στην επικοινωνία (στρατηγική παράμετρος) (Canale κ' Twain, 1980, Canale, 1984, στο: Baker, 2001).

Αυτές οι παράμετροι μπορεί ακόμη να αφορούν (Bachman, 1990, στο: Baker, 2001: 81): (α) στην οργανωτική ικανότητα (γραμματική και κειμενική) και (β) στην πραγματολογική ικανότητα (εκφραστική και κοινωνιογλωσσική). Έτσι εξηγείται και το γεγονός, οι μαθητές να κατέχουν επαρκώς π.χ. «τεχνικές πτυχές» του γραπτού λόγου (technical written aspects), ενώ δεν κατέχουν επαρκώς άλλες πτυχές του λόγου (π.χ. κανόνες κοινωνιογλωσσολογικής φύσεως). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές φαίνεται να αποκτούν επάρκεια σε συγκεκριμένα πλαίσια χρήσης των γλωσσών, ενώ σε άλλα πλαίσια η επάρκειά τους είναι περιορισμένη (Bialystok, 1991: 134).

Στην ίδια λογική, αυτή δηλαδή που διακρίνει στη γλωσσική ικανότητα περισσότερες από μια δεξιότητες, μπορούμε να μελετήσουμε τη γλωσσική ικανότητα κάνοντας τη διάκριση μεταξύ πλαισιακά στηριζόμενης και πλαισιακά μη στηριζόμενης γλώσσας (Cummins, 2003γ). Και στις δύο αυτές περιπτώσεις η γλώσσα χρησιμοποιείται τόσο γραπτά όσο και προφορικά. Οι δεξιότητες όμως που αναπτύσσονται κατά την επεξεργασία πλαισιακά υποστηριζόμενης, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας, εξελίσσονται πιο γρήγορα από τις δεξιότητες που απαιτούνται στην επεξεργασία μη πλαισιακά στηριζόμενης γλώσσας. Για τη σχολική επιτυχία οι απαραίτητες λεκτικές ακαδημαϊκές ικανότητες (verbal academic skills) είναι αυτές που απαιτούνται στη μη πλαισιακά υποστηριζόμενη γλώσσα.

Όμοια ισχύουν και για τις γνώσεις μας σχετικά με τη γλωσσική επάρκεια. Ο Cummins (2003γ) για παράδειγμα, διαφωνώντας ως προς τη δυνατότητα μονοδιάστατης μέτρησης της γλωσσικής επάρκειας, κάνει λόγο για βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα (B.I.C.S.- Basic Interpersonal Communication Skills)³⁶, για γνωστική και ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια (C.A.L.P.- Cognitive Academic Language Proficiency) και για διακριτές γλωσσικές δεξιότητες (Discrete Language Skills), οι οποίες αντικατοπτρίζουν ειδικές φωνολογικές και γραμματικές γνώσεις καθώς και τις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης, που αποκτούν οι μαθητές έπειτα από άμεση διδασκαλία και εξάσκηση, επίσημη ή ανεπίσημη.

3. Σε γενικές γραμμές χρειάζονται 4 με 7 χρόνια για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επάρκειας (appropriate levels) στη δεύτερη γλώσσα.

Παλιότερα (Epstein, 1977) υπήρχε η αντίληψη, πως από την έκτη κιόλας εβδομάδα οι μαθητές μπορούσαν να προσκτήσουν (acquire) μια δεύτερη γλώσσα. Τέτοιες όμως αντιλήψεις στηρίζονταν σε απλές παρατηρήσεις, που δεν έδιναν σημασία σε όλες τις πτυχές της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Σήμερα, έρευνες μάς επιβεβαιώνουν, πως απαιτούνται τουλάχιστον 4 χρόνια για την επίτευξη επάρκειας

³⁶ Οι βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες αφορούν υπό μια έννοια σε αυτό που ο Bernstein (1971: 42) αναφέρει ως «δημόσια γλώσσα» (public language). Μερικά από χαρακτηριστικά αυτής της γλώσσας είναι τα εξής:

- (1) η γλώσσα είναι σύντομη και οι προτάσεις γραμματικά και συντακτικά απλές
- (2) επαναλαμβάνονται συγκεκριμένες λέξεις (π.χ. γιατί, και, έτσι...)
- (3) γίνεται συχνότερη χρήση ερωτήσεων και προστακτικής έγκλισης
- (4) γίνεται μικρή χρήση επιθέτων και επιρρημάτων
- (5) δε γίνεται συχνή χρήση "απρόσωπων" (impersonal) αντωνυμιών
- (6) συχνή χρήση ιδιωματικών εκφράσεων

στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1999, 2003γ). Αυτό τουλάχιστον ισχύει για την εκμάθηση της Αγγλικής, ανεξάρτητα από το γλωσσικό υπόβαθρο του μαθητή³⁷.

4. Ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει σε μικρό μόνο βαθμό την πρόσκτηση συγκεκριμένων φωνολογικών και συντακτικών χαρακτηριστικών της δεύτερης γλώσσας, ενώ δεν επηρεάζει καθόλου τις ακαδημαϊκές της λειτουργίες.

Ο Singleton (1989, στο: Baker, 1993: 74-75 και Baker, 2001: 155-156) παρατηρεί αναφορικά με τη σχέση ηλικίας και επιτυχίας απόκτησης γλωσσικής επάρκειας τα εξής:

- (1) οι μικρότεροι μαθητές δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο επιδέξιοι από τους μεγαλύτερους μαθητές στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας
- (2) φαίνεται όμως πως τα παιδιά που μαθαίνουν από νωρίς μια δεύτερη γλώσσα φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα επάρκειας από εκείνους που αρχίζουν μετά την παιδική ηλικία
- (3) δεν υπάρχουν ηλικιακές διαφορές στη διαδικασία της γλωσσικής εκμάθησης
- (4) στα πλαίσια της συστηματικής γλωσσικής εκμάθησης στο σχολείο, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές αρχικά μαθαίνουν γρηγορότερα από τους μικρότερους. Ο δε χρόνος έκθεσης αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στη δεύτερη γλώσσα
- (5) η ξαφνική αντικατάσταση της πρώτης γλώσσας από τη δεύτερη ως μέσο διδασκαλίας στο σχολείο μπορεί να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και στη γλώσσα
- (6) η επιτυχία της διδασκαλίας μιας δεύτερης γλώσσας στο δημοτικό επηρεάζεται από τη διαθεσιμότητα των κατάλληλων καθηγητών γλώσσας, από τα κατάλληλα υλικά και μέσα, τη στάση γονέων και μαθητών και από το πόσο ευχάριστη είναι η εμπειρία μάθησης για τα παιδιά.
- (7) δεν υπάρχουν καθοριστικές περιόδους στην ανάπτυξη του παιδιού κατά τις οποίες πρέπει ή δεν πρέπει να εισάγεται μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο.

5. «Η διγλωσσία συνδέεται με μεγαλύτερη γνωστική ελαστικότητα (cognitive flexibility) και γλωσσική συνειδητοποίηση».

Συγκρίσεις μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών διαφόρων αναπτυξιακών επιπέδων αποδεικνύουν, πως η διγλωσσία οδηγεί σε καλύτερες επιδόσεις σε μια σειρά δεξιοτήτων. Αυτές αφορούν σε επιδόσεις σε αναλυτικά τεστ, σε αφηρημένες οπτικές δομές και σε μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται αφηρημένα σε θέματα που άπτονται της γλώσσας) (Skutnabb-Kangas, 1981).

Ακόμη, συγκεντρωτικά, όπως παρατηρεί ο Cummins (2003β: 61):

1. Ο βαθμός ανάπτυξης της πρώτης γλώσσας προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας.

³⁷ Για το πώς εξελίσσεται η Ελληνική γίνεται λόγος στο δεύτερο μέρος της έρευνας (βλ. ενότητα 3.2.1. πίνακες 2.9.1., 2.9.2., 2.9.3., 2.10.1., 2.10.2., 2.10.2, 2.10.3., 2.11.1., 2.11.2., 2.11.3., 2.11.4., 2.12.1., 2.12.2., 2.12.3.).

2. Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο σχολείο συμβάλλει στη βελτίωση δεξιοτήτων και στη δεύτερη γλώσσα.
3. Η αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας στο σχολείο δεν καθυστερεί τη γνωστική-ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών.
4. Η διγλωσσία, υπό προϋποθέσεις, έχει θετική επίδραση στη γλωσσική και εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών.
5. Οι πρώτες γλώσσες των μαθητών είναι σχετικά «εύθραυστες» και στο σχολείο απειλείται η βιωσιμότητά τους, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης.

Η Σκούρτου (1997: 131), κάνοντας κυρίως αναφορά στο έργο του Cummins, παρατηρεί αναφορικά με τη σχέση (Γ1) και (Γ2) τα εξής:

- Οι γλώσσες που μαθαίνουμε δημιουργούν ένα πλέγμα σχέσεων μεταξύ τους.
- Ως εκ τούτου, η γλωσσική γνώση σε μια γλώσσα αξιοποιείται και στη δεύτερη γλώσσα. Αυτό σημαίνει, πως η διαταραχή στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας επιφέρει επιπτώσεις και στην ανάπτυξη της άλλης.
- Η αποκαλούμενη γλωσσική ανεπάρκεια δε σχετίζεται μόνο με την ικανότητα για διαπροσωπική επικοινωνία, αλλά και με την ικανότητα αξιοποίησης της γλώσσας για την κατανόηση και τη διατύπωση αφηρημένων εννοιών που απαιτεί το σχολείο.
- Η γλωσσική επάρκεια έχει επιτευχθεί τότε μόνο, όταν ο δίγλωσσος μαθητής καταφέρνει να αξιοποιήσει αυτόματα τη γνώση του τόσο για τη συμμετοχή σε διαπροσωπική επικοινωνία όσο και για το χειρισμό των αφηρημένων εννοιών που διδάσκονται στο σχολείο στα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα.

Τα παραπάνω γνωρίσματα της σχέσης πρώτης και δεύτερης γλώσσας μάς δείχνουν, πως η καλή γνώση της πρώτης γλώσσας των μαθητών αποτελεί τη βάση για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, αφού ήδη μέσα από την πρώτη γλώσσα έχει αναπτυχθεί και εξελιχθεί η σκέψη. Η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας για το μετανάστη μαθητή δεν εμφανίζει δυσκολίες, αρκεί να γίνει σωστή χρήση και αξιοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού του, δηλαδή της πρώτης του γλώσσας. Αυτός είναι και ο λόγος για το οποίο ισχυριζόμαστε, ότι αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τους μετανάστες μαθητές, να μπορούν να αξιοποιούν τις πρώτες τους γλώσσες και στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου.

2.1.2.2.1. Η αρχή της γλωσσικής αλληλεξάρτησης

Για την κατανόηση της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της μάθησης, είναι σημαντικό να σημειώσουμε, ότι ο βαθμός ανάπτυξης της γλώσσας (language attainment) συνιστά μια επιφανειακή μόνο αποτύπωση του βαθμού της εννοιολογικής και γλωσσικής γνώσης που κατέχει ο μαθητής. Οι Skutnabb- Kangas κ' Toukoma (1976) ήταν από τους πρώτους που διέκριναν τη γλωσσική επιφανειακή επάρκεια από πτυχές μιας ακαδημαϊκής γλώσσας. Μελετώντας τις περιπτώσεις Φιλανδών μαθητών στη Σουηδία, οι ερευνήτριες

εντόπισαν βασικές επικοινωνιακές και ακαδημαϊκές δεξιότητες σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και διαφορετικού βαθμού κατοχής της πρώτης γλώσσας. Έτσι, διαπίστωσαν πως οι μαθητές 6- 8 χρονών ήταν ικανοί να συνομιλούν με συνομήλικους μαθητές σε μη μαθησιακές καταστάσεις στο σχολείο (π.χ. στο παιχνίδι), αλλά δυσκολευόταν να αναπτύξουν το λόγο τους σε συμβάντα γραμματισμού, που απαιτούσαν πιο σύνθετες γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες. Αντίθετα, οι μαθητές που ήταν 9 χρονών, αν και δεν διέμεναν αρκετό χρόνο στη Σουηδία, επεδείκνυαν υψηλό βαθμό γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη Σουηδική σε σχέση με μαθητές 6- 8 χρονών, οι οποίοι όμως ήταν περισσότερα χρόνια στη Σουηδία. Ακόμη και λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα ηλικία ως παράγοντα που επηρεάζει τις μαθησιακές επιδόσεις, διαπιστώθηκε, πως ο βαθμός επάρκειας στην πρώτη γλώσσα επηρεάζει άμεσα τη μάθηση στη δεύτερη γλώσσα. Επιπλέον, η έρευνα των Skutnabb-Kangas και Toukomaas φανέρωσε, πως η «ακαδημαϊκή» γλώσσα του σχολείου ως γλώσσα επικοινωνίας διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας, ενώ, αποτέλεσε και τη βάση για μεταγενέστερες έρευνες (Grant, 1995: 6) της σχέσης πρώτης- δεύτερης γλώσσας.

Ο Cummins (1999, 2003γ), για να εξηγήσει το λόγο που οι δίγλωσσοι μαθητές συνεννοούνται επαρκώς στη δεύτερη γλώσσα σε συνθήκες όπου χρειάζεται να χειριστούν μια «καθημερινή γλώσσα», ενώ μέσα στην τάξη συναντούν δυσκολίες, ανέπτυξε την ιδέα της διάκρισης μεταξύ των βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε μια γλώσσα και της γνωστικής ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας. Στη συνέχεια, επέκτεινε τη διάκριση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας στην ταξινόμια³⁸ του Bloom, λέγοντας πως η καθημερινή γλώσσα αναπαριστά:

- Γνώση, η οποία σχετίζεται με το να θυμάται κάτι που έχει μάθει ή συναντήσει παλιότερα.
- Κατανόηση, να «αρπάζει» δηλαδή το νόημα, δίχως απαραίτητα να το σχετίζει με άλλα υλικά.
- Εφαρμογή, δηλαδή αφηρημένη σκέψη σε συγκεκριμένες περιστάσεις.

Αντίθετα η ακαδημαϊκή γλώσσα περιλαμβάνει:

- Ανάλυση, δηλαδή σπάσιμο του όλου στα μέρη που το αποτελούν, για να φανεί ο τρόπος οργάνωσης των στοιχείων.
- Σύνθεση- συνένωση τμημάτων για την κατασκευή του όλου.
- Αξιολόγηση ιδεών ή υλικού για κάποιο σκοπό.

Η ουσιαστικότερη πλευρά της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας είναι η ικανότητα να εκφράζουμε σύνθετα μηνύματα σε προφορική ή σε γραπτή μορφή μέσω της ίδιας της γλώσσας, αντί μέσω συγκειμενικών και παραγλωσσικών ενδείξεων (π.χ.

³⁸ Σημαντική βοήθεια στο δάσκαλο της τάξης προσφέρουν οι διάφορες ταξινομήσεις των ειδών μάθησης, που επιδιώκονται στο σχολείο. «Οι ταξινομήσεις αυτές βοηθούν στο να αποφεύγεται η μονομέρεια των αναλυτικών προγραμμάτων με την εμμονή ή την υπερβολική έμφαση σε ορισμένα είδη μάθησης και να μην παραλείπονται άλλες σημαντικές περιοχές, στις οποίες πρέπει να δίνει προσοχή η διδακτική πράξη. Οι ταξινομήσεις αυτές είναι ευρύτερα γνωστές ως ταξινομίες (taxonomies) διδακτικών στόχων». Διαλαμβάνουν είδη μάθησης που κατατάσσονται στο γνωστικό τομέα, το συναισθηματικό, τον ψυχοκινητικό και το συμμετοχικό τομέα. Η ταξινόμια του Bloom περιλαμβάνει για τη γνωστική περιοχή τις εξής επιμέρους κατηγορίες: γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση (Φλουρής, 1983: 120).

χειρονομιών, επιτονισμού κ.τ.λ.). Η εμπειρία χρήσης της γλώσσας σε προφορικές επαφές πριν την έναρξη της σχολικής ζωής συμβάλλει, κατά τον Cummins (2003γ: 108), στην προετοιμασία και στην ανταπόκριση των παιδιών σε συγκεκριμένες γλωσσικές απαιτήσεις του σχολείου χωρίς επιπλέον στήριξη.

Η διάκριση μεταξύ της βασικής επικοινωνιακής γλώσσας και της γλώσσας για ακαδημαϊκή χρήση αξιοποιείται σε μια σειρά εκπαιδευτικών καταστάσεων (Grant, 1995: 6). Ανάμεσα σε αυτές τις καταστάσεις περιλαμβάνεται και η θέση που υποστηρίζει ο Cummins (1999, 2003γ), ότι δηλαδή η γλωσσική επάρκεια στην πρώτη γλώσσα διευκολύνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας.

Παρά το γεγονός ότι η ιδέα της διάκρισης μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας δεν καλύπτει όλες τις πιθανές περιπτώσεις, που αφορούν στην πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας σε σχέση με τις «ακαδημαϊκές» της παραμέτρους, μας διευκολύνει σημαντικά στην κατανόηση πολλών καθημερινών εκπαιδευτικών φαινομένων. Πρώτα από όλα, μπορεί να εξηγήσει το λόγο, για τον οποίο οι μετανάστες μαθητές αποκτούν επάρκεια στην καθημερινή γλώσσα, γρηγορότερα από ό,τι στην ακαδημαϊκή γλώσσα (τα θέματα καθημερινής αλληλεπίδρασης, στα οποία ούτως ή άλλως το παιδί διαθέτει πείρα, σχετίζονται με την καθημερινή γλώσσα). Ως εκ τούτου, κάνει φανερή την ανάγκη αξιοποίησης στο σχολείο για μεγάλα χρονικά διαστήματα της πρώτης γλώσσας, ώστε να μικρύνει το χρονικό διάστημα που απαιτείται, ώστε οι μαθητές να κάνουν δραστηριότητες που απαιτούν την ακαδημαϊκή γλώσσα. Επιπλέον, η διάκριση μεταξύ καθημερινής και ακαδημαϊκής γλώσσας τονίζει την ανάγκη οι δάσκαλοι να οργανώνουν πολύ πιο προσεκτικά τις δραστηριότητες της τάξης, ώστε να επιτυγχάνεται αποτελεσματική ακαδημαϊκή μάθηση για τους μετανάστες μαθητές.

2.1.2.2.2. Χωριστή Υποκείμενη Ικανότητα

Μια από τις θέσεις των αντιπάλων της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Porter, 1990: 63, Imhoff, 1990: 51) είναι, ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση της γλώσσας στόχου ξεπερνούν τα προβλήματά τους με τη μέγιστη δυνατή έκθεση σε αυτήν τη γλώσσα. Υποστηρίζουν δηλαδή ότι ο χρόνος ανά σχολική εργασία (time on task) ή η μέγιστη έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (maximum exposure) είναι η αποτελεσματικότερη μέθοδος για την εκμάθηση της γλώσσας. Συνεπώς, η εμβάπτιση (immersion) στη δεύτερη γλώσσα είναι το αποτελεσματικότερο μέσο για την εκμάθησή της. Αυτό για έναν ξενόγλωσσο μαθητή στο ελληνικό σχολείο πρακτικά σημαίνει, πως η μέγιστη δυνατή έκθεση στην Ελληνική είναι ο καλύτερος τρόπος να μάθει να μιλάει σωστά την Ελληνική.

Στη βάση αυτής της θέσης βρίσκεται η αντίληψη, πως η υποκείμενη γλωσσική ικανότητα στην πρώτη γλώσσα είναι ξεχωριστή από την υποκείμενη γλωσσική ικανότητα στη γλώσσα στόχο (Separate Underlying Proficiency) (Cummins, 2003γ: 135). Αν κάτι τέτοιο όντως ισχύει, τότε το περιεχόμενο και οι δεξιότητες που μαθαίνει κανείς στην πρώτη γλώσσα, δε μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα και αντίστροφα.

Χωρίς να παραγνωρίζεται ο παράγοντας της ανάγκης έκθεσης στη γλώσσα στόχο, είναι μάλλον επικίνδυνο, ιδιαίτερα για τους μαθητές του δημοτικού, που βρίσκονται στη φάση κατανόησης και σχηματισμού των εννοιών (Σκούρτου, 2002γ: 18), να

δεχτούμε μια τέτοια άποψη (time on task ή maximum exposure). Η ξαφνική αποκοπή του μαθητή από τη γλώσσα του, πριν καλά καλά ολοκληρώσει το σχηματισμό βασικών εννοιών στο μυαλό του, περισσότερο καθυστερεί τη γνωστική του ανάπτυξη παρά την ενισχύει. Παράλληλα, ο αποκλεισμός από την πρώτη γλώσσα αποστερεί από το μαθητή ένα αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας, εξαιτίας του γεγονότος ότι αναγκάζεται να εκφραστεί μέσω μιας γλώσσας που του είναι ανοίκεια, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κρίσεις ταυτότητας και σχολική αποτυχία (Αμπατζόγλου, 2001).

2.1.2.2.3. Χωριστή Γλωσσική Ικανότητα Vs Κοινή Γλωσσική Ικανότητα

Παρότι, με μια πρώτη ματιά, η ιδέα της χωριστής γλωσσικής ικανότητας φαίνεται να στηρίζεται στη βάση μιας «κοινής λογικής», τα εμπειρικά δεδομένα (Skutnabb-Kangas κ' Toukoma, 1976, Goldman κ.α., 1984, Ramirez, 1992, Kenner κ.α. 2004) δείχνουν, πως στην πραγματικότητα υπάρχει σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης και δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη. Γι' αυτό, είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν τη χρήση της πρώτης γλώσσας των μαθητών τους. Για την καλύτερη επεξήγηση των παραπάνω, δανειζόμαστε τα βασικά σημεία της θεωρίας του Cummins (1999, 2003γ) για την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, υπάρχει σημαντική μεταφορά εννοιολογικής γνώσης από τη μια γλώσσα στην άλλη. Υπάρχει ένα μοντέλο κοινής υποκείμενης ικανότητας, κατά το οποίο οι συνδεδεμένες με τη λογική του γραπτού λόγου (literacy) πλευρές της ικανότητας ενός μαθητή στην πρώτη γλώσσα και στη δεύτερη γλώσσα θεωρούνται ως κοινές ή αλληλοεξαρτώμενες. Η εμπειρία σε μια από τις δύο γλώσσες προωθεί την ανάπτυξη της ικανότητας που ενυπάρχει και στις δύο γλώσσες, εφόσον βέβαια υπάρξουν τα κατάλληλα κίνητρα και η απαραίτητη έκθεση και στις δύο γλώσσες είτε στο σχολείο είτε στο ευρύτερο περιβάλλον. Με πιο απλά λόγια, στο βαθμό που η διδασκαλία στην πρώτη γλώσσα προωθεί αποτελεσματικά την ικανότητα στη δεύτερη γλώσσα, θα προκύψει μεταφορά αυτής της επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα, υπό την προϋπόθεση ότι θα υπάρξει επαρκής έκθεση στη δεύτερη γλώσσα (είτε στο σχολείο είτε στο περιβάλλον) και ικανό κίνητρο για να μάθει κανείς τη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2003γ: 137).

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η γλωσσική ικανότητα είναι μία και είναι κοινή για όλες τις γλώσσες, που αποτελούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του μαθητή. Για το δε Spolsky, παρότι ο βαθμός κατοχής τόσο της πρώτης όσο και η γνώση της δεύτερης γλώσσας μπορεί να διαφέρει, αυτές συνιστούν ένα ενιαίο σύστημα (Spolsky, 1989: 40).

Ας εξετάσουμε όμως σε αυτό το σημείο, τι σημαίνει πρακτικά αυτή η ικανότητα. Ερχόμενος στο ελληνικό σχολείο ο μετανάστης μαθητής φέρει γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες χρήσιμες για τη σχολική του ζωή. Αν κατά τον ερχομό του αυτές οι δεξιότητες είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένες, τότε έχει νόημα να συνεχίσει να τις αναπτύσσει στην πρώτη του γλώσσα, ώστε να είναι εύκολη η μεταφορά τους και στην Ελληνική. Εάν δεν είναι ανεπτυγμένες, τότε θα υπάρχει δυσκολία και για τις αντίστοιχες δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα. Π.χ. οι μαθητές, που δεν έχουν επαρκώς ανεπτυγμένες τις δεξιότητες της γραφής ή της ανάγνωσης στην πρώτη τους

γλώσσα, θα αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση και στην Ελληνική.

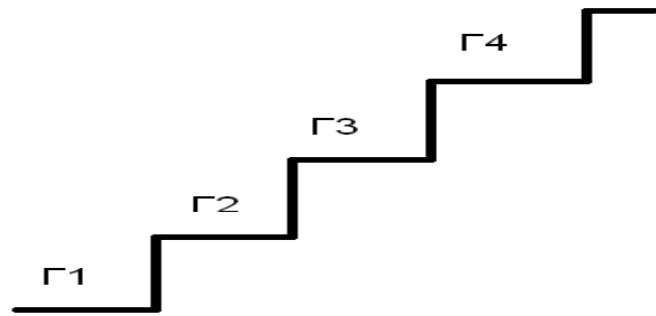
Η μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα των μαθητών στην άλλη αποδεικνύεται και σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από ερευνητές των γνωστικών επιστημών (cognitive sciences). Οι Goldman, Reyes και Verhagen (1984) προσπαθώντας να βρουν «αντιπροσωπευτικά σχήματα σύνθετων αφηγήσεων» (narratives) και στις δύο γλώσσες των μαθητών διαπίστωσαν πως, κατά το άκουσμα των μύθων του Αισώπου σε δύο γλώσσες, τα δίγλωσσα παιδιά χρησιμοποιούσαν παρόμοιες στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και στις δύο γλώσσες. Έτσι, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, πως η εκμάθηση εννοιών και ο χειρισμός δεξιοτήτων στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών γίνεται μέσω σχημάτων ανεξάρτητων από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, παρότι η γλώσσα χρησιμοποιείται για να κατευθύνει (regulate) τη σκέψη. Άλλες μελέτες έδειξαν, πως αυτές οι δεξιότητες μεταφέρονται από μια γλώσσα στην άλλη συνολικά και όχι κομμάτι κομμάτι, καθώς επίσης και ότι μεταφέρονται ανεξάρτητα από το περιεχόμενο (Hakuta, 1990: 9).

Κατά τη Rodriguez (1995), το άτομο μια φορά μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει στη ζωή του. Όλες τις δεξιότητες που κατακτά σε μια γλώσσα τις μεταφέρει και στις άλλες γλώσσες που μαθαίνει. Το ίδιο συμβαίνει και με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί. Έτσι, οι μαθητές μία φορά κατανοούν τη λογική της αντιστοιχίας γράμματος/ ήχου (letter/ sound), μία φορά μαθαίνουν πως η ανάγνωση γίνεται από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω, μια φορά κατανοούν τη λειτουργία της στίξης, του κενού ανάμεσα στις λέξεις και πώς να καταλαβαίνουν από τα συμφραζόμενα το νόημα μιας άγνωστης λέξης. Το πιο σημαντικό είναι, αυτές οι δεξιότητες να μαθαίνονται στον κώδικα που κατανοεί καλύτερα το παιδί (Rodriguez, 1995: 1)³⁹.

Σε ανάλογες έρευνες (Kenner κ.α., 2004: 126) αποδείχτηκε, πως οι δίγλωσσοι μαθητές μεταφέρουν γνώσεις για την ορθογραφία από τη μια γλώσσα στην άλλη, πως συνδέουν μεταξύ τους γνωστικά περιεχόμενα (ακόμη και περιεχόμενα από διαφορετικά γνωστικά πεδία) και πως, για να εκφράσουν νοήματα, αντλούν στοιχεία από ένα «γλωσσικό μωσαϊκό».

Στη βάση ανάλογων ερευνητικών δεδομένων, διατυπώνει και ο Spolsky (1989: 40) τη θέση, πως η γλώσσα συνιστά για τον άνθρωπο το μεγαλύτερο διαθέσιμο σύστημα σημασιοδότησης (largest signifying system) και αντιπροσωπεύει την ένταξη σε έναν «ενιαίο κορμό» διαφόρων εναλλακτικών. Γι' αυτό το λόγο, μπορούμε να ισχυριστούμε, πως οι γλώσσες είναι «συσσωρευτικά» και «αθροιστικά συστήματα». Είναι συσσωρευτικά, διότι η εκμάθηση τους απαιτεί συστηματικότητα και η γνώση να στηρίζεται σε προϋπάρχουσα γνώση και είναι αθροιστικά, διότι θεωρητικά δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των γλωσσών, που μπορεί να μάθει το άτομο. Υπό αυτήν την έννοια, η καλή γνώση της πρώτης γλώσσας και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σε αυτήν αποτελεί βασικό παράγοντα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας.

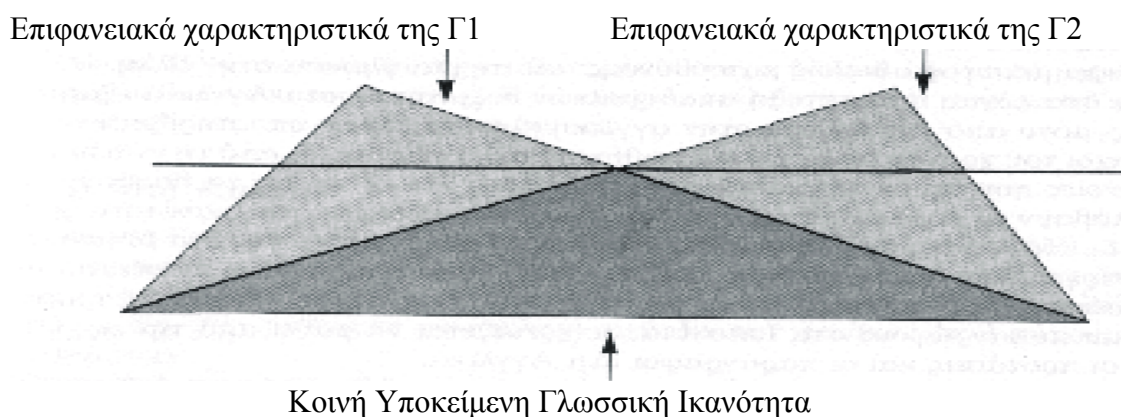
³⁹ Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα περί μεταφοράς δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη μπορούν να ερμηνευτούν και στη βάση της θεωρίας του «Μηχανισμού Γλωσσικής Πρόσκτησης» (Language Acquisition Device) και στη βάση της θεωρίας της «Καθολικής Γραμματικής» (Universal Grammar) (Grain κ' Lillo-Martin, 2004).



Σχήμα 1. Δίχως να σημαίνει πως η πορεία αυτή είναι κατά ανάγκη γραμμική, θέλουμε να επισημάνουμε πως για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας ενεργοποιούνται κεκτημένοι γλωσσικοί μηχανισμοί και λειτουργίες από την πρώτη γλώσσα. Για την εκμάθηση της τρίτης γλώσσας ενεργοποιούνται οι αντίστοιχοι μηχανισμοί και λειτουργίες της πρώτης γλώσσας και δεύτερης γλώσσας κ.ο.κ.

Στο ίδιο πνεύμα, η Dutro (2001: 12) αναφέρει, πως η επιτυχής πνευματική ανάπτυξη και η ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται, πέρα από τη διδασκαλία της γλώσσας αυτής και από το βαθμό διδασκαλίας της πρώτης γλώσσας. Η γνωστική ανάπτυξη δεν εξαρτάται από τη γλώσσα που χρησιμοποιείται. Για αυτό, η διδασκαλία στην πρώτη γλώσσα συμβάλλει στην ανάπτυξη αλφαριθμητισμού, στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και των περιεχομένων διδασκαλίας. Οι «πορείες μάθησης» στη δεύτερη γλώσσα περνούν μέσα από την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας. Οι Gestern και Baker (2000) τάσσονται μάλιστα υπέρ μιας «στρατηγικής» χρήσης της πρώτης και της δεύτερης γλώσσας και προτείνουν τη χρήση της πρώτης γλώσσας στη διδασκαλία υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων, στην εισαγωγή πολύπλοκων εννοιών και στην ανάγνωση πιο απαιτητικών κειμένων.

2.1.2.2.4. Κοινή Γλωσσική Ικανότητα



Σχήμα 2. Παρουσίαση της διγλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2003γ: 137).

Η παρομοίωση της γλωσσικής ικανότητας με παγόβουνο προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Shuy το 1977, για να γίνει η διάκριση μεταξύ επιφανειακών και βαθύτερων επιπέδων γλωσσικής επάρκειας (Cummins, 2003γ: 155). Η βασική γραμματική, το λεξιλόγιο και η φωνολογία συνιστούν τα ορατά στοιχεία, που βρίσκονται πάνω από την επιφάνεια. Κάτω από την επιφάνεια βρίσκονται λιγότερο φανερές σημασιολογικές και λειτουργικές πλευρές της γλωσσικής ικανότητας, οι οποίες όμως έχουν πολύ μεγάλη σημασία για τη σχολική πρόοδο.

Κατά τον Cummins (2003γ), η βασική αρχή αυτής της θεωρίας συνίσταται στο ότι σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκπαίδευσης, το γράψιμο ή η ανάγνωση δεν αποτελούν δεξιότητες αποκλειστικά της μιας γλώσσας, αλλά και της δεύτερης. Αυτό ισχύει, διότι η κατανόηση και η επάρκεια του μηχανισμού της πρώτης γλώσσας συμβάλλει στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού (literacy) και στη δεύτερη γλώσσα. Με άλλα λόγια, παρότι τα επιφανειακά χαρακτηριστικά των γλωσσών (όπως η προφορά) είναι διαφορετικά από γλώσσα σε γλώσσα, υπάρχει μια γνωστική και ακαδημαϊκή επάρκεια, κοινή σε όλες τις γλώσσες. Αυτή η κοινή γνωστική και ακαδημαϊκή επάρκεια καθιστά εφικτή τη μεταφορά γνωστικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων από μια γλώσσα σε μια άλλη (Garcia, 2003: 202) ενώ, παράλληλα, οδηγεί σε μια γενικότερη γνωστική ανάπτυξη εννοιολογικής γνώσης (conceptual development) (Schechter κ' Cummins, 2003: 6).

Συνδυάζοντας τη γλωσσική αλληλεξάρτηση με την εκπαιδευτική πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών, ο Cummins προτείνει ένα μοντέλο δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπου τα μαθησιακά αποτελέσματα ερμηνεύονται ως συνισταμένη της αλληλεπίδρασης κοινωνικοπολιτισμικών, γλωσσικών παραγόντων και σχολικών προγραμμάτων. Για αυτόν, μόνο ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που λαμβάνει υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, μπορεί να εξηγήσει τα αποτελέσματα της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

2.1.2.2.5. Πρώτη γλώσσα– δεύτερη γλώσσα– μαθησιακά αποτελέσματα

Από τα όσα έχουν αναφερθεί από την ενότητα 2.1.2. μέχρι αυτό το σημείο συνεπάγεται, πως οι δίγλωσσοι μαθητές δεν είναι δυνατό να αποκοπούν από την πρώτη τους γλώσσα και πως η χρήση στο σχολείο αποκλειστικά και μόνο της δεύτερης γλώσσας δε συνεπάγεται και μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία στη γλώσσα αυτή. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για αυτό. Μεταξύ αυτών είναι οι εξής: (α) ότι στα πλαίσια της σχολικής αλληλεπίδρασης ενεργοποιούνται μηχανισμοί γλωσσικής συνειδητοποίησης (Bialystok, 1991), (β) ότι υπάρχει άμεση σχέση γλώσσας και πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται (Robertson κ' Bloome, 1998), (γ) ότι η χρήση δύο γλωσσών εξοικειώνει τους μαθητές με την αφαιρετικότητα (Σκούρτου, 1997β) και (δ) ότι οι μαθητές δουλεύουν στο επίπεδο της γνωστικής τους ωριμότητας (Collier, 1995).

Αναφορικά με το (α), οι μαθητές που έχουν γίνει ταυτόχρονα δίγλωσσοι και εξακολουθούν να χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα παράλληλα με τη γλώσσα που συναντιέται στην κοινωνία, αποκτούν μεταγλωσσική συνειδητοποίηση (metalinguistic awareness)⁴⁰, δηλαδή μηχανισμούς κατανόησης του πώς λειτουργεί η γλώσσα και του πώς χρησιμοποιούν τη γλώσσα οι μαθητές, για να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η έρευνα έχει αποδείξει, πως οι δίγλωσσοι μαθητές συνειδητοποιούν γρηγορότερα από τους μονόγλωσσους και τη λειτουργία

⁴⁰ Μια άλλη μετάφραση του όρου linguistic awareness είναι η «γλωσσική ενημερότητα», η οποία συνίσταται «στην ικανότητα που έχουν οι ομιλητές να εκφέρουν κρίσεις για τη γλώσσα που αφορούν τόσο στη γραμματικότητα και στην αποδεκτικότητα όσο και στην καταλληλότητα της χρήσης. Οι κρίσεις αυτές μπορεί να αφορούν στη γλώσσα που οι ίδιοι χρησιμοποιούν όσο και στη γλώσσα των άλλων. Αυτό δείχνει, πως η γνώση που έχουμε για τη γλώσσα μας υπερβαίνει τη χρήση που κάνουμε της γνώσης αυτής σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (Φιλιππάκη- Warburton, 1992: 98).

της γλώσσας ως συμβολικό σύστημα, αλλά και το ότι οι ιδέες και τα αντικείμενα μπορούν να «αντιπροσωπεύονται» από διαφορετικά λόγια και με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο (Bialystok, 1991).

Αναφορικά με το (β), πρέπει να τονιστεί, πως οι δίγλωσσοι μαθητές συνειδητοποιούν γρηγορότερα τη σχέση μεταξύ γλώσσας και πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή χρησιμοποιείται (Robertson κ' Bloome, 1998: 146). Η σχέση αυτή αφορά στην καταλληλότητα της γλώσσας και στην καταλληλότητα του επιπέδου ύφους σε ειδικές περιστάσεις. Ο Baker (2001: 226) αναφέρεται σε αυτήν τη δυνατότητα, που αναπτύσσεται εντονότερα στους δίγλωσσους μαθητές, με τον όρο «επικοινωνιακή ευαισθησία». Η «επικοινωνιακή ευαισθησία» χαρακτηρίζεται, εν μέσω άλλων, από το ότι οι μαθητές συλλέγουν από το περιβάλλον σημάδια για τη χρήση της κατάλληλης γλώσσας, κάτι που ενδέχεται να αυξήσει την ευαισθησία τους αναφορικά με τις επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας.

Σε ό,τι αφορά στο (γ), πρέπει να τονιστεί η γενικότερη σχέση διγλωσσίας και αλφαριθμητισμού. Η σχέση αυτή είναι καταρχάς θετική (Σκούρτου, 1997β: 51), επειδή τα δίγλωσσα παιδιά διευκολύνονται περισσότερο από ότι τα μονόγλωσσα να εισαχθούν στην αφαιρετικότητα. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζουν: (α) η διπλή ονομασία των πραγμάτων, (β) η σύγκριση ανάμεσα σε 2 ονόματα και (γ) η μεταφορά γνώσης από τη μια γλώσσα στην άλλη (Σκούρτου, 1997: 57). Η διαπίστωση, την οποία πολύ νωρίς κάνει το δίγλωσσο παιδί, ότι δηλαδή ένα αντικείμενο έχει δύο διαφορετικές ονομασίες, αλλά παραμένει εν τέλει το ίδιο, αποτελεί θετικό στοιχείο για το μαθητή, ο οποίος εισάγεται στον αλφαριθμητισμό. Επιπλέον, συνιστά για το παιδί ένα σημαντικό βήμα στην αφαίρεση.

Το ότι οι μαθητές είναι σε θέση να κάνουν συγκρίσεις σε δύο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα έχει ως αποτέλεσμα, να χρησιμοποιούν ό,τι γνωρίζουν σε μια γλώσσα, για να συμπληρώσουν αυτό που δεν γνωρίζουν στην άλλη και να δημιουργούν λέξεις ή εκφράσεις με ανάμεικτα στοιχεία. Η σύνδεση στοιχείων μιας γλώσσας με στοιχεία μιας άλλης γλώσσας είναι μια περίπλοκη διαδικασία, μέσα από την οποία το δίγλωσσο παιδί λειτουργεί αφαιρετικά. Για όσους όμως δεν είναι εξοικειωμένοι με αυτήν την κατάσταση (π.χ. εναλλαγή κωδίκων – ενότητα 2.1.1.6.), την αντιλαμβάνονται ως προβληματική.

Αναφορικά με το (δ), βασισμένη σε μια εκτεταμένη έρευνα, η οποία έλαβε χώρα στις Η.Π.Α., σχετικά με το πώς γίνεται η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας, η Collier (1995: 14) πρότεινε, πως η χρήση της Αγγλικής (Γ2) στο σπίτι από γονείς και μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν καλύτερα μια άλλη γλώσσα, ενδέχεται να επιβραδύνει τη γνωστική ανάπτυξη αυτών των ατόμων, γιατί μόνο όταν οι γονείς μιλούν στα παιδιά στη γλώσσα που γνωρίζουν καλύτερα, δουλεύουν στο επίπεδο της γνωστικής τους ωριμότητας (level of cognitive maturity). Με άλλα λόγια, υπάρχει μια σχέση μεταξύ γλώσσας και αξιοποίησής της για μάθηση. Η σχέση αυτή συνίσταται στο ότι, η πρώτη γλώσσα του μαθητή τού είναι απαραίτητη στις πορείες μάθησης.

Ακόμη όμως και όταν οι μετανάστες μαθητές προσπαθούν να εκφραστούν στη γλώσσα του σχολείου υπάρχουν πολλά σημεία, τα οποία φανερώνουν τη διγλωσσία τους. Σε μελέτες με ισπανόφωνους μαθητές στις Η.Π.Α. (Robertson κ' Bloome, 1998: 90) αποδείχτηκε πως, όταν αυτοί οι μαθητές χρησιμοποιούν την Αγγλική για να εκφραστούν, τα στοιχεία στα κείμενά τους, τα οποία φανερώνουν τη διγλωσσία τους

είναι: (α) ο τρόπος που χρησιμοποιείται η Ισπανική για να γράψουν στην Αγγλική⁴¹, (β) η θεματολογία με την οποία καταπιάνονται, (γ) η επιβεβαίωση των «πιστεύω» και των αξιών της κουλτούρας τους.

Ο εκπαιδευτικός, από την άλλη, είναι δυνατόν να αγνοεί και να μη συνειδητοποιεί την αξία της πρώτης γλώσσας του μαθητή. Ο μαθητής όμως την ενεργοποιεί, για να μάθει όσα διδάσκεται. Ερχόμαστε έτσι σύμφωνα με τη Σκούρτου (2002γ) σε μια βασική συνθήκη για τη μάθηση σε καταστάσεις διγλωσσίας: «οι γλώσσες, που συγκροτούν το γλωσσικό ρεπερτόριο του δίγλωσσου μαθητή, αντιπροσωπεύουν μια γνωστική/ γλωσσική σχέση και για αυτό αποτελούν συστατικό στοιχείο της μαθησιακής πορείας». Η τελευταία αυτή παρατήρηση καταλαμβάνει κεντρική θέση στην ανάπτυξη του θέματός μας και υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της αξιοποίησης των γλωσσών που φέρουν από τις χώρες καταγωγής ή τις κοινότητές τους οι μετανάστες μαθητές του ελληνικού σχολείου⁴².

2.1.2.3. Δεύτερη γλώσσα

Γενικά, με μια αρχική διάκριση, η συζήτηση για τη διδασκαλία της γλώσσας στους μετανάστες μαθητές μπορεί να περιστραφεί γύρω από δύο βασικούς άξονες: τη διδασκαλία της πρώτης τους γλώσσας και τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η δεύτερη αυτή γλώσσα είναι πρωτίστως η Ελληνική, ενώ η πρώτη γλώσσα των μαθητών μπορεί να είναι οποιαδήποτε από τις τουλάχιστον 5000 γλώσσες που υπάρχουν στον κόσμο (Grosjean, 1982: 4). Η ενασχόλησή μας τόσο με τη διδασκαλία της πρώτης γλώσσας όσο και με τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας των μαθητών σκοπό έχει, μέσα σε άλλα, τη διευκόλυνση των κοινωνιών των χωρών υποδοχής να οργανώσουν το σχολείο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η ένταξη των μεταναστών μαθητών στο σχολείο και, κατά επέκταση, στην κοινωνία.

Η ένταξη βέβαια στο σχολείο και στην κοινωνία, η σχολική επιτυχία και η ακαδημαϊκή πρόοδος δεν είναι απλή υπόθεση, επειδή, ανάμεσα σε άλλα, όσο χρόνο μαθαίνουν την Ελληνική οι μετανάστες μαθητές, οι γηγενείς μαθητές δε μένουν στάσιμοι, αλλά εξελίσσονται γλωσσικά και γνωστικά. Αυτό στην ουσία σημαίνει, πως οι μετανάστες μαθητές στην προσπάθειά τους για εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και για κοινωνική ένταξη έχουν να κάνουν με έναν κινούμενο στόχο (Βρατσάλης κ' Σκούρτου, 2000: 35, Schecter κ' Cummins, 2003: 8).

Ο βαθμός επιτυχίας στην προσέγγιση αυτού του στόχου έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με τις διδακτικές μεθόδους και μοντέλα που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι. Θεωρώντας πως αυτές οι μέθοδοι και αυτά τα μοντέλα μπορούν να βοηθήσουν το μαθητή να κατανοήσει περισσότερα, στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζεται η θεωρία του Krashen (1981, 1995), η οποία μας πληροφορεί για τη σημασία κατανόησης της εισερχόμενης πληροφορίας και δίνει στοιχεία για το βαθμό πολυπλοκότητας και δυσκολίας, που πρέπει να έχει η πληροφορία, η οποία μεταφέρεται από το δάσκαλο στο μαθητή. Παράλληλα, η θεωρία του Krashen μάς διευκολύνει να κατανοήσουμε την εστίαση στο νόημα, έτσι όπως τη θέτει ο

⁴¹ Ανάλογη παρατήρηση κάνει και ο Watson (1991: 35) με γερμανικής καταγωγής μαθητές στις Η.Π.Α.

⁴² Με το θέμα αυτό ασχολούμαστε ιδιαίτερα και στα τρία στάδια της έρευνάς μας (ενότητες 3.1.2., 3.2.1. και 3.3.1.).

Cummins και για την οποία θα γίνει λόγος στη συνέχεια της εργασίας (ενότητα 2.2.6.).

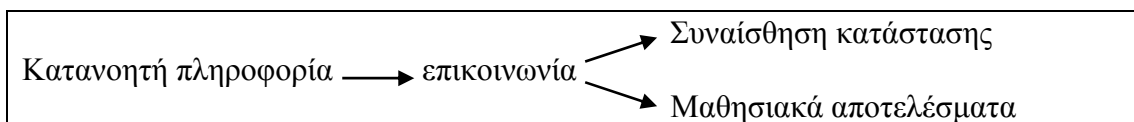
2.1.2.3.1. Θεωρία Εισερχόμενης Πληροφορίας

Αυτό που θα προσπαθήσουμε να δείξουμε στις παρακάτω ενότητες είναι, πως ο ρόλος της πρώτης γλώσσας των μαθητών αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα σε περιβάλλοντα εκπαίδευσης σε μια δεύτερη γλώσσα. Αναφέρουμε σε παρακάτω σημείο της εργασίας (βλ. Cummins, εστίαση στο νόημα –ενότητα 2.2.6.), πως στα πλαίσια της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, μεγάλη σημασία αποδίδεται στην πρόσβαση σε πολλές κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες στη γλώσσα στόχο. Οι απόψεις του Krashen για την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία δίνουν στοιχεία για το βαθμό πολυπλοκότητας και δυσκολίας που πρέπει να έχει η πληροφορία, η οποία μεταφέρεται από το δάσκαλο στο μαθητή⁴³ και είναι ενδιαφέρουσες, για να γίνει πιο σαφής η ιδέα της εστίασης στο νόημα ως διδακτικής πρακτικής, έτσι όπως τη θέτει ο Cummins (1999, 2003γ) (ενότητα 2.2.6.). Παράλληλα, οι θέσεις του Krashen συμβάλλουν στην ανάπτυξη των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού να καταστήσει το νόημα του μαθήματός του κατανοητό σε δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν ακόμη αναπτύξει επαρκώς την ακαδημαϊκή γλώσσα (Σκούρτου, 2002: 14).

Έτσι, λοιπόν, για τον Krashen (1981, 1995), το είδος της πληροφορίας– ερεθίσματος, που προτείνεται να λαμβάνει ο μαθητής, πρέπει να είναι της μορφής $i+1$, όπου το i αντιπροσωπεύει το παρόν γλωσσικό επίπεδο του μαθητή και το $+1$ αντιπροσωπεύει το κάτι παραπάνω που θα πρέπει να μάθει ο μαθητής. Η πληροφορία θα πρέπει να είναι κατανοητή στο μαθητή, ενώ, ταυτόχρονα, θα πρέπει να εισάγονται στη συζήτηση και νέα άγνωστα στο μαθητή στοιχεία, τα οποία όμως θα πρέπει να είναι σε θέση να τα κατανοήσει.

Η κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία συμβάλλει στην επικοινωνία, αφού δημιουργεί μια δυναμική στην κατεύθυνση των γενικεύσεων (generalisation) και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (social interactions) των υποκειμένων (Minick, 1996: 40). Η επικοινωνία, με τη σειρά της, αφενός συμβάλλει στο να έχει ο δίγλωσσος μαθητής συνείδηση και συναίσθηση της κατάστασής του, της ταυτότητάς του, του ποιος είναι και τι κάνει, αφετέρου οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η σχέση επικοινωνίας, γλώσσας και μάθησης αφορά στο κατά πόσο γίνεται αντιληπτή η εισερχόμενη πληροφορία και στο κατά πόσο αντιληπτό γίνεται το νόημα (meaning making) (Wells, 1999, 2002). Όταν λειτουργεί η επικοινωνία, συντελείται και η μάθηση (Σκούρτου, 2002: 14).

⁴³ Παρά τις όποιες ενστάσεις σε επιμέρους σημεία της θεωρίας του Krashen, υπάρχει η γενικότερη συμφωνία, πως η επαρκής πρόσβαση σε κατανοητές πληροφορίες είναι σημαντική για την κατάκτηση της γλώσσας. Ωστόσο, για τον Cummins (1999: 172), για λόγους που εξυπηρετούν την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, ο όρος «κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία» πρέπει να περιλαμβάνει περισσότερο από την απλή κατά γράμμα κατανόηση. Η κατανόηση εννοιών και λεξιλογίου σε βάθος καθώς και ο κριτικός αλφαριθμητισμός (critical literacy) είναι οργανικά δεμένα με την έννοια της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας, όταν μιλούμε για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας. Αυτό υποδηλώνει μια διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές συνδέουν τη γνώση τους και την εμπειρία τους με το διδακτικό νόημα.



Σχήμα 3. Από την κατανοητή πληροφορία στην συναίσθηση της κατάστασης και στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Από την αντίθετη μεριά, δεν υπάρχει επικοινωνία δίχως νόημα. Το νόημα κάνει δυνατή τη μάθηση. Ο Krashen με τις θέσεις του αναπτύσσει την άποψη, πως η μάθηση είναι εφικτή, μόνο όταν οι νέες εισερχόμενες πληροφορίες γίνονται κατανοητές από αυτόν που μαθαίνει τη γλώσσα. Με άλλα λόγια, με την κατανόηση του νοήματος επέρχεται και η εκμάθηση της γλώσσας.

Βέβαια, άλλο πράγμα είναι η έκθεση του μαθητή σε πολλές εισερχόμενες πληροφορίες (input) και άλλο πράγμα είναι η κατανόηση (intake) αυτών των πληροφοριών. Η απλή επαφή με μια γλώσσα (π.χ. ακούγοντάς την στην τηλεόραση), δίχως η γλώσσα αυτή να χρησιμοποιείται στη συνέχεια για την επικοινωνία, δε σημαίνει κατά ανάγκη ότι οδηγεί σε κατανόηση (intake), όσο μακροχρόνια κι αν είναι η επαφή. Αυτό έχει αποδειχτεί τόσο στην περίπτωση των ενήλικων όσο και στην περίπτωση των παιδιών (Skutnabb-Kangas, 1981: 141, Glew, 1998: 84).

2.1.3. Παρατηρήσεις

Η μελέτη των θεωρητικών μοντέλων και των ερευνητικών δεδομένων, με τα οποία ασχοληθήκαμε στην ενότητα 2.1. (η οποία αντιστοιχεί κυρίως στο πρώτο στάδιο της έρευνάς μας -ενότητα 3.1.) μάς οδηγεί στη διατύπωση των παρακάτω θέσεων, τις οποίες και θα αξιοποιήσουμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας:

- Προκειμένου να οδηγηθούμε στην καταγραφή του φαινομένου της διγλωσσίας στην περίπτωση των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου, είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε τα πεδία χρήσης των γλωσσών που χρησιμοποιούν οι μαθητές (Fishman, 1979). Η γνώση αυτών των πεδίων ξεφεύγει από το επίπεδο της γνώσης των ειδικών επικοινωνιακών περιστάσεων (π.χ. στο σχολείο), για να συμπεριλάβει τους συμμετέχοντες στην επικοινωνία, το πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις χρησιμοποιούνται αυτές οι γλώσσες.
- Η ενδεχόμενη χρήση δύο γλωσσικών κωδίκων ή η εναλλαγή τους (code switching) ως πρακτική που λαμβάνει χώρα στο σχολείο μάς ενδιαφέρει στο βαθμό που μπορεί να καλύψει τις επικοινωνιακές ανάγκες των μεταναστών μαθητών.
- Οι πρώτες γλώσσες των μαθητών, διευκολύνουν την κατανόηση, άρα και τη μάθηση και συνεπώς, δικαιούνται να έχουν μια θέση στο σχολείο της χώρας υποδοχής
- Υπό αυτές τις συνθήκες, η γλωσσική διατήρηση των πρώτων γλωσσών των μεταναστών μαθητών είναι προς όφελος του ελληνικού σχολείου και της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα.

2.2. Ζητήματα διαπραγμάτευσης γλώσσας, ταυτότητας, μάθησης

Στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας (ενότητα 3.1.) ενδιαφερθήκαμε με ποσοτικά μέσα να καταγράψουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας στην πόλη της Ρόδου. Αναπτύξαμε για αυτόν το λόγο ένα ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Επίσης, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις επικοινωνιακές περιστάσεις χρήσης των γλωσσών των μαθητών καθώς και τις επικράτειες (domains) αυτών των γλωσσών. Στόχος μας ήταν η χαρτογράφηση του φαινομένου της διγλωσσίας και η καταγραφή, με βάση τα στοιχεία μας, των παραγόντων που συμβάλλουν στη συρρίκνωση ή διατήρηση της διγλωσσίας των μαθητών. Επίσης, στόχος μας ήταν, μέσα από την καταγραφή όλου του μαθητικού πληθυσμού, να εντοπίσουμε το δείγμα των μαθητών, που θα μας απασχολούσαν στο δεύτερο στάδιο της έρευνας⁴⁴.

Θεωρούμε σημαντικό να τονίσουμε, ότι στο δεύτερο μέρος της έρευνας αναφερόμαστε σε μετανάστες δίγλωσσους μαθητές του ελληνικού σχολείου και μόνο σε αυτούς και πως τα δεδομένα της έρευνάς μας δεν αφορούν ούτε σε παλινοστούντες ούτε σε δίγλωσσους ημεδαπούς (λ.χ. παιδιά μεικτών γάμων) ούτε σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία δίγλωσσων μαθητών. Από τις κατηγορίες μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στην εργασία αυτή θα μας απασχολήσει ο μετανάστης μαθητής, ο οποίος στις μέρες μας στην Ελλάδα αποτελεί και την πολυπληθέστερη ομάδα μαθητών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003).

Αυτό δε σημαίνει πως οι παλινοστούντες μαθητές, οι Έλληνες Τσιγγάνοι ή οι μουσουλμάνοι μαθητές της Θράκης δεν έχουν τα δικά τους προβλήματα. Σε κάποιες μάλιστα περιπτώσεις τα προβλήματα αυτά είναι κοινά με αυτά των μεταναστών μαθητών. Η διάκριση όμως είναι απαραίτητη γιατί, παρά τις ομοιότητες ή τις αναλογίες που παρουσιάζουν τα προβλήματά τους σε μαθησιακό επίπεδο, υπάρχουν σοβαρές διαφοροποιήσεις σε επίπεδο στάσης της ελληνικής κοινωνίας απέναντί τους αλλά και σε επίπεδο προσδοκιών των ίδιων έναντι αυτής. Επίσης, η διάκριση αυτή είναι απαραίτητη, γιατί οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις διδασκαλίας της Ελληνικής είναι τόσο διαφορετικές από τόπο σε τόπο και από μαθητή σε μαθητή (Χατσησαββίδης, 2000), που είναι μάλλον άτοπο να προσπαθήσουμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας και σε άλλες κατηγορίες μαθητών. Ένα παράδειγμα: οι κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις δίγλωσσων μαθητών, που είναι παιδιά μεικτών γάμων στη Ρόδο (π.χ. με Ελληνικής καταγωγής πατέρα και μητέρα μη ελληνικής καταγωγής -βλ. ενότητα 3.1.2. πίνακες 1.9.1. και 1.10.1.), είναι σαφώς διαφορετικές από τις αντίστοιχες των μαθητών που είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών στη Ρόδο.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε την εξέλιξη της διγλωσσίας των μεταναστών μαθητών, τους οποίους εντοπίσαμε στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας καθώς και τις πορείες διαπραγμάτευσης των διαπολιτισμικών τους ταυτοτήτων.

⁴⁴ Το δείγμα αυτό είναι οι 118 μετανάστες μαθητές, των οποίων και οι δύο γονείς είναι μη ελληνικής καταγωγής και οι οποίοι έμαθαν και χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα τουλάχιστον με τους δύο γονείς τους (πίνακες 1.12. και 1.14. στην ενότητα 3.1.2.).

2.2.1. Ζητούμενα

Η εκπαιδευτική διαδικασία με μια στενή έννοια, η οποία έχει να κάνει με τη διεξαγωγή των μαθημάτων στο σχολείο και με την οργάνωση των προγραμμάτων και της σχολικής τάξης, έχει απασχολήσει παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους ως προς το αν πρόκειται για μια διαδικασία απλής μετάδοσης γνώσεων, κανόνων, πολιτιστικής κληρονομιάς ή αν πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετεχόντων σε αυτή, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της κριτικής σκέψης και του γνωστικού κεφαλαίου των εμπλεκομένων.

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να είναι μια διαδικασία απλής μετάδοσης γνώσεων. Αντίθετα, η εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μέσω ενός ελαστικού συστήματος επικοινωνίας, που εμπλουτίζεται και ανανεώνεται διαρκώς από τους μετέχοντες στην επικοινωνία (Κανακίδου κ' Παπαγιάννη, 1998, Γκόβαρης, 2001). Η διαδικασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μετέχοντες να ανταλλάσσουν εμπειρίες, γνώσεις και γενικά οποιασδήποτε μορφής «κεφάλαιο» (Joop Hartog, 2000) φέρουν. Έτσι, τους παρέχει τη δυνατότητα (α) να αποκαλύπτουν και να διαπραγματεύονται τις παραστάσεις, τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους και (β) να τις ελέγχουν κριτικά.

Στόχος μιας τέτοιας διαδικασίας είναι η ανταπόκριση του σχολείου στην πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα και η πλήρης και ομαλή ένταξη όλων των εμπλεκομένων σε αυτήν. Αποκτά δηλαδή ιδιαίτερη αξία, η τάξη στις σημερινές συνθήκες πλουραλισμού να λειτουργεί ως περιβάλλον μάθησης, όπου η εξωτερική πολυμορφία και ο πλουραλισμός αποκαλύπτονται, ανακαλύπτονται και γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο σχολείο (Γκόβαρης, 2001). Και έχει ιδιαίτερο νόημα εντός της τάξης οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με την εκτός τάξης πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα και να την ελέγχον κριτικά.

Η εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν σε μια διαπολιτισμική- πολυπολιτισμική κοινωνία δεν έχει να κάνει μόνο με τα αναλυτικά προγράμματα, τα περιεχόμενα και τη μορφή τους, αλλά λαμβάνει υπόψη και την αλληλεξάρτησή τους με το ευρύτερο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998, Γκόβαρης, 2002). Έτσι, κάτω από αυτό το πρίσμα, διακρίνουμε δύο διαστάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία: (α) τη «μαθησιακή- γνωσιολογική», με την έννοια της μετάδοσης των απαραίτητων γνώσεων και της επεξεργασίας των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών και (β) την «κοινωνική» και «πολιτισμική», με την έννοια της συνειδητοποίησης και της κατανόησης του πολυεπίπεδο χαρακτήρα της κοινωνικής πραγματικότητας και της κριτικής τοποθέτησης απέναντί τους.

Στο λόγο όμως περί διαπολιτισμικών- πολυπολιτισμικών κοινωνιών οι εταίροι στις διάφορες μορφές αλληλεπίδρασης προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως εκ τούτου, καθένας ερμηνεύει την πραγματικότητα με βάση τις δικές του εμπειρίες. Γι' αυτό, στην περίπτωση της συνύπαρξης μαθητών ελληνικής καταγωγής και μεταναστών μαθητών στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η εκπαιδευτική διαδικασία να δίνει βάρος τόσο στη «μαθησιακή διάσταση» όσο και στην «κοινωνικοπολιτισμική διάσταση» αυτής της συνύπαρξης. Σε μια κοινωνία με σαφείς πολυπολιτισμικές τάσεις, ένα ανοιχτό στην κοινωνία σχολείο έχει ιδιαίτερη σημασία να προωθή τη μάθηση για όλους τους μαθητές μέσα σε ένα διαπολιτισμικό πνεύμα και μέσα από μια

πολυμορφία πρακτικών διδασκαλίας ακαδημαϊκών περιεχομένων. Στο βαθμό που, εν μέσω άλλων, ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η στήριξη και προώθηση και της μαθησιακής της διάστασης και της κοινωνικής και πολιτισμικής της διάστασης, αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα, το να γίνει μια συνειδητή προσπάθεια, να αξιοποιηθεί το γλωσσικό, πολιτισμικό και μαθησιακό- γνωστικό κεφάλαιο όλων των μαθητών (Joop Hartog, 2000).

Στην ενότητα αυτή της εργασίας, η οποία αντιστοιχεί κυρίως στο δεύτερο στάδιο της έρευνάς μας (ενότητα 3.2.), οι «πορείες μάθησης των δίγλωσσων» μεταναστών μαθητών αντιμετωπίζονται ως έχουσες κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, που στόχο έχει την αξιοποίηση του δυναμικού του μαθητή με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κριτικής του σκέψης. Δίνεται μεγάλη βαρύτητα, προκειμένου να επιτευχθεί η μάθηση, στο ιδιαίτερο κεφάλαιο που φέρει ο κάθε μετανάστης μαθητής. Αυτό συμβαίνει, διότι, για να καταστεί εφικτή η κατανόηση του αλφαριθμητικού (διγλωσσικού αλφαριθμητικού- biliteracy, Hornberger, 1996: 452) των μαθητών, είναι ανάγκη να γίνουν κατανοητά το γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Hornberger, 1996). Στη βάση αυτή, οι πορείες μάθησης προσεγγίζονται σε συνδυασμό με τη γλώσσα και την ταυτότητα του μαθητή.

Στη βάση της πιο πάνω αναγκαιότητας για ανταπόκριση στις «μαθησιακές» και «κοινωνικές-πολιτισμικές» διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιχειρούμε να παρουσιάσουμε στην ενότητα αυτή (2.2.) ένα θεωρητικό μοντέλο, στο οποίο η προηγούμενη γνώση, η γλώσσα και η ταυτότητα των μεταναστών μαθητών, που έρχονται στο ελληνικό σχολείο, κατέχουν κεντρική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για εμάς, γλώσσα, ταυτότητα και προηγούμενη γνώση συνιστούν την «κινητήρια δύναμη», το «δυναμικό» των μαθητών, το οποίο, όταν αξιοποιηθεί σωστά, οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα στοιχεία που συνθέτουν αυτό το «δυναμικό» του μαθητή δεν τα εξετάζουμε μεμονωμένα. Αντίθετα, μελετούμε το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, για να διαπιστώσουμε το βαθμό αλληλεπίδρασης του ενός στο άλλο. Στα πλαίσια αυτών των αλληλεπιδράσεων, στο θεωρητικό μοντέλο που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή (ενότητα 2.2.7.), δεχόμαστε πως γλώσσα, ταυτότητα και μάθηση αλληλοεπηρεάζονται, σε βαθμό τέτοιο, που βελτίωση ή στασιμότητα του ενός να σημαίνει βελτίωση ή στασιμότητα και των άλλων δύο. Έτσι, για παράδειγμα, η βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας σε μια γλώσσα είτε στην πρώτη είτε στη δεύτερη, οδηγεί και σε βελτίωση της ικανότητας του μαθητή για μάθηση και σε θετικότερη προβολή της ταυτότητάς του. Αντίθετα, πρόβλημα στην εξέλιξη της γλώσσας οδηγεί και σε μαθησιακού τύπου προβλήματα και σε αδυναμία διαπραγμάτευσης μιας θετικής εικόνας για την ταυτότητα του μαθητή.

Για λόγους οργάνωσης του περιεχομένου της εργασίας, η εργασία είναι έτσι δομημένη, ώστε σε κάθε μια από τις παρακάτω υποενότητες να εξετάζεται, όσο αυτό είναι δυνατόν, ένα κάθε φορά από τα στοιχεία (γλώσσα, ταυτότητα, μάθηση) που συνθέτουν το θέμα της εργασίας και να μελετάται το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ ενός από τα στοιχεία που το συνθέτουν και των υπόλοιπων στοιχείων του. Αρχικά, ασχολούμαστε κυρίως με ζητήματα γλώσσας (ενότητα 2.2.2.), στη συνέχεια δίνουμε έμφαση σε ζητήματα ταυτότητας (ενότητα 2.2.3.), ενώ, τέλος καταπιανόμαστε με ζητήματα μάθησης (ενότητα 2.2.4.). Στην ενότητα 2.2.7. ολοκληρώνουμε τον

προβληματισμό μας με την πρόταση ενός θεωρητικού μοντέλου, το οποίο συνδυάζει τις σκέψεις που προηγούνται.

2.2.2. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα γλώσσας.

Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, είναι γνωστό, πως η γλωσσική ικανότητα των μαθητών, περισσότερο από κάθε άλλο παρατηρήσιμο παράγοντα, επηρεάζει τη σχολική επιτυχία. Θα μπορούσαμε μάλιστα να ισχυριστούμε, πως η γλώσσα, όπως και η ικανότητα του μαθητή να εξωτερικεύει τη γνώση του και να κατανοεί αυτήν που του παρέχεται (Corson, 1988: 3, Gogolin, 1997: 13, Wells, 1999, 2002), αποτελεί σημαντικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας. Στην ενότητα «Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα γλώσσας» εξηγούμε, πώς αντιλαμβανόμαστε το ρόλο και τη λειτουργία αυτού του κεντρικού για τη σχολική επιτυχία παράγοντα. Η προσέγγιση που ακολουθούμε στηρίζεται στο δίπολο: γλώσσα για την κατασκευή νοήματος- γλώσσα για την επικοινωνία. Αρχικά, μελετούμε το ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή νοήματος και στη συνέχεια μελετούμε το ρόλο της γλώσσας στην επικοινωνία.

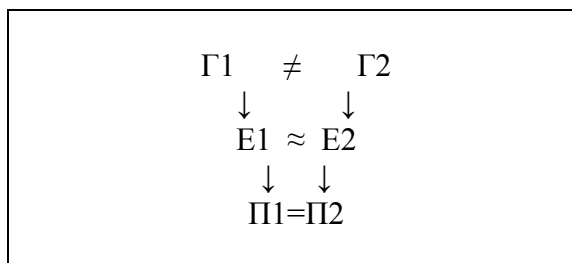
2.2.2.1. Ο ρόλος της γλώσσας για την κατασκευή νοήματος

Για τον Baynham (2000: 26), όπως και για μια σειρά θεωρητικών της ψυχολinguιστικής, της θεωρίας της ανάγνωσης, της ανάλυσης του λόγου (Carrell κ' Eisterhold, 1998, στο: Baynham, 2000), της τεχνητής νοημοσύνης και της γνωσιακής επιστήμης (Minsky, 1975, στο: Baynham, 2000), σημαντικό ρόλο στην κατασκευή του νοήματος παίζει η έννοια του σχήματος (schema) ή του νοητικού μοντέλου. Ο κόσμος του νου οργανώνεται ως σύνολο νοητικών αναπαραστάσεων και η γνώση οργανώνεται σε σχήματα, που καθιστούν την ανάκλησή της ευκολότερη από ό,τι θα συνέβαινε π.χ. με καταλόγους πληροφοριών, χωρίς συγκεκριμένες αρχές οργάνωσης. Μελέτες (Kenner κ.α. 2004: 124) κάνουν φανερό, πως οι νεαροί δίγλωσσοι μαθητές οργανώνουν τις νοητικές τους αναπαραστάσεις και κατανοούν τις έννοιες διαφορετικών γλωσσικών συστημάτων ερμηνεύοντας κάθε φορά με τρόπο προσωπικό την εισερχόμενη πληροφορία που τους παρέχεται, λόγω του ότι οι λέξεις που μαθαίνουν χτίζονται πάνω στις έννοιες, δηλαδή σε σχήματα, που ήδη γνωρίζουν.

Όπως είναι φυσικό, κάποιες έννοιες είναι κοινές και χρησιμοποιούνται από όλες τις ομάδες των ανθρώπων στα πλαίσια της ίδιας κουλτούρας (π.χ. οι έννοιες παιδί, αγάπη κ.τ.λ.). Άλλες ωστόσο έχουν περιορισμένη χρήση και χρησιμοποιούνται μόνο από συγκεκριμένες ομάδες. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι έννοιες δίνουν τη δυνατότητα επιβολής ενός νοήματος στον κόσμο. Μέσα από τις έννοιες αποκτά νόημα, τάξη και συνοχή η πραγματικότητα. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο οι μαθητές, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ρεπερτόριο των εννοιών που μπορούν να ελέγξουν. Όσες περισσότερες κατέχουν τόσο περισσότερα αισθητηριακά δεδομένα μπορούν να προσλάβουν και τόσο πιο σίγουρη είναι η αντιληπτική και γνωστική κατανόηση αυτού που βρίσκεται «εκεί έξω» (Cohen κ' Manion, 1997: 33).

Το πλαίσιο της αλληλεξάρτησης των γλωσσών (Cummins, 2003γ), που περιγράψαμε στην ενότητα 2.1.2.2.4., μας δείχνει, εν μέσω άλλων, και τη σημασία και την αξία που έχει η διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου των μαθητών στην κατασκευή του νοήματος. Στο παρακάτω σχήμα, όπου παρουσιάζεται ένα πλαίσιο της σχέσης

«γλώσσες- έννοιες- γνωστικό περιεχόμενο», υπογραμμίζεται η κεντρική θέση που καταλαμβάνουν οι έννοιες που μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, για να αξιοποιηθούν στη μάθηση. Βασική ιδέα του σχήματος είναι, πως οι μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κατανοούν το νόημα, ανακαλώντας έννοιες που κατέχουν από την πρώτη τους γλώσσα.



Σχήμα 4. Γλώσσες- έννοιες- μαθησιακά περιεχόμενα (Σκούρτου, 2002γ: 19).

Το παραπάνω σχήμα περιγράφει, πώς μαθητές με πρώτη γλώσσα ($\Gamma 1$) διαφορετική από τη γλώσσα του σχολείου ($\Gamma 1 \neq \Gamma 2$), κάθε φορά που έρχονται αντιμέτωποι με μια άγνωστη έννοια στο σχολείο, για την κατανόησή της, ενεργοποιούν την ανάλογη έννοια που γνωρίζουν ήδη στην πρώτη τους γλώσσα ($E 1 \approx E 2$). Μαθαίνουν με αυτό τον τρόπο γνωστικά περιεχόμενα κοινά και στις δύο γλώσσες ($\Pi 1 = \Pi 2$).

Οι δάσκαλοι με τη σειρά τους καλούνται να διδάξουν κοινά γνωστικά αντικείμενα ($\Pi 1 = \Pi 2$) σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το γλωσσικό, γνωστικό ή πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Με αυτόν τον τρόπο, καλούν τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους έννοιες που ήδη γνωρίζουν από την πρώτη τους γλώσσα και που φαίνεται ότι συμπίπτουν ή αναλογούν ($E 1 \approx E 2$) στις έννοιες που διδάσκονται στο σχολείο. Όσο πιο καλά γνωρίζει ο δίγλωσσος μαθητής βασικές έννοιες στην πρώτη του γλώσσα τόσο καλύτερα μαθαίνει την απόδοσή τους στην Ελληνική.

Στη διαδικασία εκμάθησης νέων γλωσσών, αξιοποιείται η ήδη υπάρχουσα γνώση, η οποία και χρησιμοποιείται ως σημείο εκκίνησης, μεταφέροντας γνωστική εμπειρία στην άλλη γλώσσα. Η διαδικασία αυτή είναι μια διαδικασία μεταγλωσσικής εγρήγορσης, όπου ο μαθητής συνειδητοποιεί γλωσσικές δομές και έννοιες που ήδη γνωρίζει, τις οποίες και συγκρίνει με νέες δομές και έννοιες που μαθαίνει (Σκούρτου, 2001: 225). Με κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας μπορεί ο εκπαιδευτικός να «φτάσει» στις πρώτες γλώσσες των μαθητών και να τους ενθαρρύνει να αντιμετωπίσουν ομοιότητες, αναλογίες και διαφορές με τη γλώσσα του σχολείου ($\Gamma 2$) ($\Gamma 1 \neq \Gamma 2$) σε επίπεδο λεξιλογίου, γραμματικής, συντακτικού, ιδιωτισμών κ.τ.λ.

Η ενεργοποίηση αυτού του μηχανισμού έχει μεγάλη σημασία για τους μαθητές, αφού τους διευκολύνει στην κατάκτηση της γλώσσας στόχου, στην ενεργοποίηση του εννοιολογικού τους δυναμικού⁴⁵ και στην προώθηση της ακαδημαϊκής μάθησης. Παράλληλα, τους βοηθάει να διαπιστώνουν, πως τα ονόματα είναι αυθαίρετα δοσμένα στις λέξεις και έτσι να συνειδητοποιούν τη διαφορά μεταξύ «σημαινόντος» και «σημαινόμενου».

⁴⁵ Στο θέμα της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης επανερχόμαστε στην ενότητα 2.2.6.1. (Εστίαση στο νόημα) (Cummins, 2003γ).

Παράλληλα όμως με τα οφέλη για το δίγλωσσο μαθητή, η ενεργοποίηση αυτού του μηχανισμού διευκολύνει και το μαθητή ελληνικής καταγωγής και το δάσκαλο της τάξης να κατανοήσουν, ο μὲν μαθητής το μηχανισμό λειτουργίας της γλώσσας του ο δε δάσκαλος της τάξης τι εμποδίζει και τι βοηθά τους μετανάστες μαθητές στη μάθηση. Η ενεργοποίηση αυτού του μηχανισμού οφείλεται στην αδυναμία της γλώσσας να αποτελεί αποκλειστικό μέσο συνειδητοποίησης της πραγματικότητας και της επικοινωνίας και συνιστά στην ουσία «μια πρακτική ανάπτυξης γλωσσικής εγρήγορσης ή συνειδητοποίησης, που ενσωματώνεται στη διδασκαλία της όποιας γλωσσικής δομής και του γνωστικού περιεχομένου» (Σκούρτου, 2002γ: 19).

Για το Vygotsky (1986:195), οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γλώσσα τους σαν έναν από πολλούς μηχανισμούς δημιουργίας νοημάτων και οδηγούνται σε συνειδητοποίηση των γλωσσικών τους λειτουργιών. Ένας μαθητής που μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα και έχει ήδη ένα βαθμό «ωριμότητας» στην πρώτη του γλώσσα μεταφέρει στη νέα γλώσσα μηνύματα που κατέχει από την πρώτη. Το ίδιο ισχύει και αντιθέτως. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας διευκολύνει το μαθητή στην διαχείριση (mastering) απαιτητικών μορφών της γλώσσας του.

Στη βάση της παραπάνω πορείας (Σκούρτου, 2002γ: 19) και χωρίς να παραγνωρίζεται ο παράγοντας έκθεση στη γλώσσα στόχο, θεωρούμε ότι είναι μάλλον προβληματικό, ιδιαίτερα για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι βρίσκονται στη φάση κατανόησης και σχηματισμού των εννοιών, να δεχτούμε την άποψη της χωριστής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (ενότητα 2.1.2.2.2.), αφού η ξαφνική αποκοπή του μαθητή από τη γλώσσα του, πριν ακόμη ολοκληρώσει το σχηματισμό βασικών εννοιών στο μυαλό του, περισσότερο καθυστερεί τη γνωστική του ανάπτυξη, παρά την ενισχύει⁴⁶.

2.2.2.2. Γλώσσα για επικοινωνία

Αφού εξετάσαμε το ρόλο και τη λειτουργία της πρώτης γλώσσας των μαθητών στην κατασκευή του νοήματος, σειρά έχει να εξετάσουμε το ρόλο της στην επικοινωνία. Ο ρόλος αυτός έγκειται στο ότι οι μετανάστες μαθητές χρειάζονται τις πρώτες γλώσσες τους σε μια σειρά κοινωνικών περιστάσεων, κυρίως σε εκείνες που έχουν να κάνουν με την επικοινωνία με μονόγλωσσα μέλη των οικογενειών τους ή των κοινοτήτων τους. Όταν οι μαθητές δεν είναι σε θέση να μιλήσουν τις πρώτες τους γλώσσες με τους γονείς τους ή τα μέλη της κοινότητάς τους, τότε καταστρέφονται διάλογοι επικοινωνίας και δημιουργούνται προβλήματα (Freeman, 2004:13). Η θέση που υποστηρίζει ο Habermas (1996: 69) είναι, πως η κοινωνία ενοποιείται με τη μεσολάβηση του «επικοινωνιακού πράττειν», ενώ και η Σκούρτου (2002β: 5) υπογραμμίζει, πως ο βασικός παράγοντας κοινωνικής ένταξης σε συνάρτηση με τη γλωσσική πολυμορφία δεν είναι «η γλώσσα ή οι γλώσσες» των υποκειμένων, αλλά η επικοινωνία, γιατί αυτή συνιστά συνδεδετικό κρίκο της κοινωνίας. Όσο πιο καλά συνεννοούνται και επικοινωνούν τα μέλη της κοινωνίας μεταξύ τους τόσο πιο αρμονική είναι η συνύπαρξή τους. Αυτό ισχύει όχι μόνο στην περίπτωση, που τα υποκείμενα χρησιμοποιούν κοινό κώδικα, αλλά και στην περίπτωση εναλλαγής της χρήσης κωδίκων ανάλογα με την περίπτωση (Gumperz, 1982, Myers-Scotton, 1988).

⁴⁶ Για αυτό και μια σειρά σχετικών ερευνών τάσσεται κατά του αποκλεισμού και υπέρ της εισαγωγής της πρώτης γλώσσας στο σχολείο (Garcia, 2003: 199).

Βέβαια, η επικοινωνία δε γίνεται στο κενό και δεν είναι ανεξάρτητη από τη γλώσσα. Αυτό φαίνεται τουλάχιστον κατά τον πρώτο καιρό της εγκατάστασης των μεταναστών στην Ελλάδα, όπου οι γονείς μιλούν με τα παιδιά τους στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και όχι στην Ελληνική, προκειμένου να συνεννοηθούν. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα και όταν το παιδί φέρνει στο σπίτι τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, ενδέχεται οι γονείς να ανέχονται τη χρήση αυτής της γλώσσας στο σπίτι από την ανάγκη και μόνο να διασφαλιστεί η επικοινωνία. Θυσιάζεται όμως η πρώτη γλώσσα χάριν της κυρίαρχης.

Σε ό,τι αφορά στη διασφάλιση της συνεννόησης, κάθε φορά που ο δάσκαλος τάσσεται υπέρ της χρήσης της πρώτης γλώσσας ή της δεύτερης γλώσσας του μαθητή στο σπίτι, ενδέχεται να δημιουργηθεί αμηχανία στους γονείς, όταν αυτή η γλώσσα δεν είναι η γλώσσα που διευκολύνει την επικοινωνία⁴⁷. Στη βάση αυτή και έτσι όπως τίθεται το ζήτημα σε αυτή τη φάση, αποκτά ιδιαίτερη αξία, αντί να απαντήσουμε στο δίλημμα «Γ1 ή Γ2 στην επικοινωνία στο σπίτι», να απαντήσουμε στο δίλημμα: «γλώσσα που διευκολύνει την επικοινωνία ή γλώσσα που δυσχεραίνει την επικοινωνία». Δεδομένου λοιπόν ότι η επικοινωνία και κατ' επέκταση η κοινωνική επαφή και η ένταξη διευκολύνονται από τη γλώσσα που κάνει κατανοητή την πληροφορία, δεν υπάρχει λόγος, ακόμη και μέσα στο σχολείο, άτομα που μπορούν να επικοινωνήσουν καλύτερα σε κάποιον άλλο κώδικα να μην το κάνουν (Frey, 1997: 150, Χατζηδάκη, 2000: 85).

Το ερώτημα λοιπόν και η πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό σχολείο, αν πράγματι θέλει να παρέχει ίση μόρφωση και ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του, είναι το κατά πόσο θα διευκολυνθεί η επικοινωνία των μαθητών που «επικοινωνούν διαφορετικά», είτε γιατί η γλώσσα τους είναι διαφορετική είτε γιατί προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα είτε, τέλος, γιατί είναι φορείς ενός διαφορετικού τύπου αλφαριθμητισμού (Cope κ' Kalantzis 2000β, Cazden, 2000).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στη σχέση γλώσσας και επικοινωνίας, παρά την ύπαρξη πολλαπλών τρόπων επικοινωνίας, η γλώσσα είναι αυτή που κυριαρχεί στην επικοινωνία (Kress, 1994, 1997, 2000). Η σχολική τάξη ως πεδίο χρήσης της γλώσσας επιβάλλει στους χρήστες μια συγκεκριμένη μορφή της, που ορίζει την ορθότητα στη χρήση της. Νόημα, επικοινωνία και γλώσσα σχετίζονται με τέτοιο τρόπο, που τελικά το ζήτημα που τίθεται σχετικά με τη χρήση της γλώσσας μέσα στην τάξη είναι γλώσσα που δυσχεραίνει ή γλώσσα που διευκολύνει την επικοινωνία και τη μάθηση (Σκούρτου, 2002γ: 15).

2.2.3. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα ταυτότητας

Τα θεωρητικά μοντέλα που παραθέσαμε μέχρι στιγμής υπογραμμίζουν το ρόλο και την αξία της πρώτης γλώσσας των μαθητών στην κατανόηση της εισερχόμενης πληροφορίας, στην επικοινωνία και στο σχηματισμό των εννοιών. Η διευκόλυνση της

⁴⁷ Το ζήτημα αυτό το διερευνούμε στο τρίτο μέρος της έρευνας με τις εξής ερωτήσεις που απευθύνονται στο δάσκαλο: «Είναι προτιμότερο οι μετανάστες μαθητές να μιλούν Ελληνικά, όταν φεύγουν από το σχολείο;» και «τι θα συμβουλευάτε το γονιό δίγλωσσου μαθητή; (α) να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα του σχολείου; (β) να μιλάει με το παιδί του στη δική του γλώσσα; (γ) να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα; (δ) άλλο;»

επικοινωνίας και η αξιοποίηση και διεύρυνση του εννοιολογικού υπόβαθρου των μαθητών αποτελούν σημαντικές παραμέτρους που οδηγούν στη μάθηση και για αυτό το λόγο τονίσαμε ιδιαίτερα την αξία της πρώτης γλώσσας. Με αυτά, θελήσαμε να επισημάνουμε, πως η πρακτική της αποκοπής της πρώτης γλώσσας του μαθητή από τις μαθησιακές διαδικασίες, όχι μόνο δεν προωθεί τη μάθηση, αλλά είναι επιζήμια για τη γενικότερη γλωσσική και γνωστική του πρόοδο⁴⁸.

Στην ενότητα που ακολουθεί επιδιώκουμε να αναδείξουμε τη σημασία της επένδυσης πάνω σε στοιχεία που συνθέτουν την ταυτότητα του μετανάστη μαθητή και τη σπουδαιότητα της προβολής μιας θετικής εικόνας του «εαυτού» του και της «θέσης του εαυτού του» μέσα στην καινούρια ομάδα επικοινωνίας (Doron κ' Parot, 2003). Ακόμη, επιδιώκουμε να διαφανεί το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του μαθητή και των δύο άλλων παραγόντων (γλώσσα, μάθηση) που συνθέτουν το θέμα μας, ώστε να κάνουμε φανερό ότι η γλώσσα, η ταυτότητα και η μάθηση αλληλοεπηρεάζονται σε τέτοιο βαθμό, που η βελτίωση ή η στασιμότητα του ενός από τα τρία, να συνεπάγεται ανάλογη βελτίωση ή στασιμότητα και των άλλων δύο. Συνεπώς, η θετική νοηματοδότηση της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή μέσα στην καινούρια ομάδα οδηγεί σε τόνωση της αυτοεκτίμησής του και σε μεγαλύτερη εμπλοκή σε γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες.

Για την επίτευξη αυτού του στόχου, η προσέγγισή μας ακολουθεί την εξής πορεία: Στην ενότητα «πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα ταυτότητας» εξετάζουμε μια σειρά θεωρητικών μοντέλων ταυτότητας, προκειμένου να προσδιορίσουμε σε τι αναφερόμαστε με τον όρο «ταυτότητα» (ενότητα 2.2.3.1.). Στη συνέχεια, μελετούμε μέσα από ποιες διαδικασίες περνάει η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των μεταναστών μαθητών στην τάξη (ενότητα 2.2.3.2.) και, τέλος, διερευνούμε το θέμα της αναγκαιότητας μιας θετικής νοηματοδότησης και προβολής των ταυτοτήτων των μεταναστών μαθητών στο νέο περιβάλλον (ενότητα 2.2.3.3). Σκοπός μας είναι να περιγράψουμε, το πώς η αναγνώριση (Ταίηλορ, 1997) και η θετική νοηματοδότηση των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητα του μαθητή, οδηγεί σε μεγαλύτερη εμπλοκή σε γλωσσικές και γνωστικές διαδικασίες.

Ο λόγος, βέβαια, περί αναγνώρισης και θετικής νοηματοδότησης των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητα του μετανάστη μαθητή ή ο λόγος περί «διαπραγμάτευσης της ταυτότητας» του μαθητή εμπεριέχει από τη διατύπωσή του και μόνο μια δυσκολία, η οποία πρέπει να προσεχτεί. Αυτή έγκειται στο ότι ο όρος «ταυτότητα» του μετανάστη μαθητή ακούγεται από μόνος του τόσο αόριστος, που είναι δύσκολο να περιγραφεί με ακρίβεια το περιεχόμενό του για δύο κυρίως λόγους. Ο πρώτος λόγος έχει να κάνει με το ότι τα υποκείμενα σήμερα δε χαρακτηρίζονται από μια ενιαία ταυτότητα⁴⁹, αλλά από τη σύνθεση πολλών (Heller, 2003) και, συχνά, αντιφατικών ταυτοτήτων. Ο δεύτερος λόγος είναι ότι δεν είναι εύκολο να αποδοθεί

⁴⁸ Σε ό,τι αφορά στο βαθμό αξιοποίησης των πρώτων γλωσσών των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο βλ. εμπειρικό μέρος της έρευνας (ενότητες 3.1.2., 3.1.3., 3.3.1., 3.3.2.) και γενικά συμπεράσματα έρευνας (ενότητα 4).

⁴⁹ Σύμφωνα με το Δεμερτζή (2000: 56), «...Με τον κατακερματισμό και με τον πολλαπλασιασμό των συλλογικών ταυτοτήτων στην ύστερη νεωτερικότητα έχει περισταλθεί ο πάλαι ποτέ σχετικά σταθερός και αναπαραγωγίμος χαρακτήρας των κοινωνικών συστημάτων. Τα υποκείμενα εγκαλούνται πλέον από πολλαπλά αφηγηματικά σημεία, από πολλούς και εν πολλοίς ετερόκλητους λόγους, έτσι, ώστε να διαμορφώνονται τόσο παραδοσιακές όσο και εύθραυστες και εφήμερες ταυτότητες».

στην έννοια «ταυτότητα» ένα ανάλογο της σημασίας της εύρος και να οριστεί τι περιλαμβάνει και τι δεν περιλαμβάνει. Συνεπώς, οποιαδήποτε απόπειρα απόδοσης ενός ακριβούς περιεχομένου στην έννοια «ταυτότητα», θα κινδύνευε να πέσει στην παγίδα, οι ταυτότητες των υποκειμένων να θεωρηθούν κλειστές, αμετάβλητες και περιοριστικές (Laplantine, 1999).

Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο να εννοηθεί ή να περιγραφεί μια κοινωνία, στην οποία τα υποκείμενα να μπορούν να υπάρξουν είτε ως μεμονωμένα άτομα είτε ως ομάδες, δίχως να ταυτίζουν την υπόστασή τους με κάποιες κατηγορίες. Είναι πολύ δύσκολο να εννοηθεί ή να περιγραφεί μια κοινωνία, στην οποία τα υποκείμενα σε κάποια φάση της ζωής τους δεν αναρωτιούνται «ποιος είμαι», «ποιος είσαι», «ποιοι είμαστε», «ποιοι είστε» κ.τ.λ.. Όμοια, είναι πολύ δύσκολο να εννοηθεί ένα σχολείο, στο οποίο μαθητές από ομάδες με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε κάποια φάση της ζωής τους δεν προβληματίζονται γύρω από τα παραπάνω ερωτήματα.

Σε κάθε περίπτωση, τα ερωτήματα αυτά είναι συνδεδεμένα με την ανθρώπινη εμπειρία και σηματοδοτούν τον κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό χώρο κάθε συνάντησης, ανταλλαγής ή συνύπαρξης. Αγγίζουν ζητήματα της προσωπικότητας των υποκειμένων, ζητήματα ανθρωπολογικών αξιών και κοινωνιολογικές κατηγορίες (π.χ. κοινωνική τάξη), λόγω του ότι ως κατασκευές οι ταυτότητες οικοδομούνται σε επίπεδο εθνοτικό, κοινωνικό, σε σχέση με την εικόνα του εαυτού του καθενός, την προσωπικότητά του και το κοινωνικό κύρος (André, 2003). Δεδομένων αυτών των ζητημάτων, διατηρούμε τη χρήση του όρου «ταυτότητα» και στον παιδαγωγικό λόγο περί μεταναστών μαθητών, γιατί τα θέματα που σχετίζονται με την «ταυτότητά» τους (εθνοτικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής κ.τ.λ.) είναι τόσο σύνθετα και πολύπλοκα, που μόνο ένας γενικός όρος μάς καλύπτει, γιατί ακριβώς περικλείει πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις.

Εξάλλου, για τους Oppenrieder κ' Thurmair (2003: 41), ο όρος «ταυτότητα» είναι ίσως ο μόνος όρος που «συμφιλιώνει» από τη μια την ατομικότητα και τη σημαίνουσα (meaningful) ατομική δράση (επειδή οι «ταυτότητες» ως κατασκευές έχουν μεγάλη σπουδαιότητα στο να διευκρινίζουν και να κατευθύνουν τις συμπεριφορές και αντιλήψεις των υποκειμένων) με τον κοινωνικό ντετερμινισμό από την άλλη (την άποψη που υποστηρίζει, πως η ατομική δράση καθορίζεται και επηρεάζεται από κοινωνικές συμβάσεις).

Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, σε ό,τι αφορά στην εργασία μας, ο λόγος περί «διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή» και ο λόγος περί αναγνώρισης και θετικής νοσηματοδότησής της στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου, αφορά αφενός στην ισορροπία- ευθυγράμμιση (alignment) μεταξύ της ατομικής βιογραφικής εξέλιξης (biography) (Goffman, 1973: 80) και των προσδοκιών που απορρέουν από τη συμμετοχή στην κοινωνία («ταυτότητα του Εγώ»- Goffman, 1973) και αφετέρου στο πώς αντιλαμβάνεται ο μαθητής τον εαυτό του στην καινούρια ομάδα επικοινωνίας και στο πώς αξιοποιεί το φέρον από αυτόν πολιτισμικό (κυρίως) κεφάλαιο στο σχολείο. Αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως αποδεκτό (Goffman, 1973: 19) ως ισότιμο μέλος, του οποίου οι γνώσεις, η γλώσσα και το πολιτισμικό κεφάλαιο έχουν θέση μέσα στην τάξη ισότιμη με αυτή των υπόλοιπων μαθητών; Ή αισθάνεται τον εαυτό του κατώτερο, στιγματισμένο για κάποιον λόγο (stigmatized) (Goffman, 1973) και ως άτομο που δεν έχει κάτι σημαντικό να επιδείξει;

Σύμφωνα με το λεξικό ψυχολογικών όρων των Doron και Parot (2003), οι ταυτότητες συνιστούν συνειδητές κατασκευές γνωστικών, εξελικτικών και συναισθηματικών αναπαραστάσεων του εαυτού (soi) και του εαυτού μέσα στο περιβάλλον του. Η έννοια της «ταυτότητας» αναφέρεται στην αντίληψη που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και τη θέση του εαυτού ανάμεσα σε άλλα άτομα, με τα οποία σχηματίζουν κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα πάλι με τους Camilieri κ' Cohen Emerique (1989), η αίσθηση της ταυτότητας επιτελεί στα υποκείμενα τρεις λειτουργίες: μια που σχετίζεται με τη σταθερότητα, μια που σχετίζεται με την αλλαγή και μια τρίτη «λειτουργική». Η πρώτη, που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως η «οντολογική λειτουργία της ταυτότητας» (fonction ontologique), παρέχει στα υποκείμενα την αίσθηση της συνέχειας (αυτό που παραμένει ίδιο και το οποίο συνιστά το σημείο αναφοράς των υποκειμένων). Η δεύτερη αφορά στον τρόπο ενσωμάτωσης των αλλαγών, ώστε τα υποκείμενα να προσαρμόζονται στα διαρκώς μεταβαλλόμενα κοινωνικά πλαίσια. Πρόκειται για μια πολύ σημαντική λειτουργία, αφενός, γιατί στην όλη διαδικασία της πολιτισμοποίησης (acculturation) στα υποκείμενα καλούνται να συνυπάρξουν πολιτισμικοί κώδικες και αξίες, που συγκρούονται μεταξύ τους, αφετέρου, γιατί επιτρέπει στα υποκείμενα, αντί να επιλέγουν «ή το ένα ή το άλλο», να μπορούν να επιλέγουν «και το ένα και το άλλο», να μπορούν να συσχετίζουν «το ένα με το άλλο» και να δημιουργούν σχέσεις «συνάφειας» και «συνοχής» μεταξύ τους (Camilieri κ' Cohen Emerique, 1989). Η τρίτη κατηγορία (η λειτουργική) (instrumental) είναι αυτή, που επιτρέπει στα υποκείμενα να επιλέγουν συνειδητά την ταυτότητα που επιθυμούν κάθε φορά να φέρουν στην επιφάνεια στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Είναι η λειτουργία, που κάνει τα υποκείμενα να προβάλλουν ή να αποκρύπτουν μια ή περισσότερες πτυχές του εαυτού τους, ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις.

Στη βάση των λειτουργιών αυτών, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη ενός «ασφαλούς περιβάλλοντος», μέσα στο οποίο τα υποκείμενα να μπορούν να νοηματοδοτήσουν θετικά τις ταυτότητές τους. Για αυτό και στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία, οι μαθητές να μπορούν και στο ελληνικό σχολείο να προβάλλουν πτυχές του εαυτού τους, που αφορούν στις ταυτότητες που φέρουν από τις χώρες καταγωγής τους. Σε κάθε περίπτωση, για να μπορέσει να γίνει ο μετανάστης μαθητής μέλος οποιασδήποτε καινούριας ομάδας, η οποία σύμφωνα με τη McVittie (2004) χαρακτηρίζεται από κοινή ιστορία και συστήματα αξιών, πρέπει να βρεθεί «κοινός τόπος» μεταξύ του μετανάστη μαθητή και της καινούριας ομάδας.

2.2.3.1. Ζητήματα ταυτότητας

Στην ενότητα αυτή, θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε τις διαστάσεις του όρου «ταυτότητα» του μετανάστη μαθητή στο ελληνικό σχολείο και να προσδιορίσουμε τι περιλαμβάνει στα πλαίσια της παρούσας μελέτης. Για αυτό το λόγο, το ενδιαφέρον μας θα εστιαστεί σε μια σειρά σχετικών θεωρητικών απόψεων. Ιδιαίτερα, θα μας προβληματίσουν οι θέσεις των Erikson (1974), Habermas (1973, 1998) και Goffman (1959, 1973). Στη βάση των παραπάνω θέσεων, θα διατυπώσουμε τη θέση, πως η διαπραγμάτευση της ταυτότητας για το μετανάστη μαθητή, ο οποίος έρχεται στο σχολείο στην Ελλάδα, ξεκινάει στη βάση της ήδη διαμορφωμένης ταυτότητας που φέρει από τη χώρα ή την κοινότητα καταγωγής και έπειτα, θα υπογραμμίσουμε την

ανάγκη προβολής μιας θετικής εικόνας της ταυτότητας του μαθητή, σε μια βάση που θέλει το μετανάστη μαθητή ως προσωπικότητα με συγκεκριμένες ικανότητες.

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στη μελέτη των ζητημάτων ταυτότητας, παρατηρούμε, πως από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα οι θεωρητικές απόψεις του Buber διακρίνουν σε κάθε άνθρωπο μια υποστασιακή σύγκρουση ανάμεσα στον «εαυτό» με τον «άλλο». Μέσα από αυτή τη σύγκρουση τα υποκείμενα αντιπαραθέτουν τον εαυτό στον εκάστοτε άλλο και προσδιορίζονται από αυτή τη σύγκριση μέσα από μια σειρά «δραματικών επεισοδίων» (Buber, 1979: 37). Παράλληλα, μέσα από αυτήν την αναμέτρηση αξιολογείται τόσο ο «εαυτός» όσο και ο «άλλος» και απορρέουν ηγεμονικές πρακτικές, αφού δεν υπάρχει άλλη λύση, παρά να υπερισχύσει ο ένας από τους δύο πόλους. Τα παραπάνω αφορούν στην «προσωπική» ταυτότητα. Υπάρχει όμως και η «κοινωνική» ταυτότητα, που διαμορφώνεται με αντίστοιχο τρόπο, μέσα από τη διαρκή σύγκριση ή σύγκρουση με άλλες ομάδες. Σε αυτήν την περίπτωση, ο άλλος είναι μια κοινωνική ομάδα ή ένα έθνος.

Οι παραπάνω ιδέες του Buber προωθούν την ομάδα (κοινότητα) ως χώρο ανεύρεσης της ταυτότητας και αυτοπραγμάτωσης των υποκειμένων. Οι ενστάσεις στις παραπάνω θέσεις (Σαπιρίδου, 2000: 83) σχετίζονται με το κατά πόσο η εφαρμογή τους εμφανίζεται να έχει ένα δημοκρατικό χαρακτήρα και, άρα, είναι εφικτή η αξιοποίησή τους στο σχολείο. Η ιδέα, πως τα υποκείμενα βρίσκουν τον εαυτό τους μέσα από τη σύγκρουση με τον άλλο, στην περίπτωση της διδασκαλίας στα παιδιά μεταναστών κρύβει τον κίνδυνο να λαμβάνεται ως μέτρο σύγκρισης ο ισχυρότερος από τους δύο πόλους. Συνεπώς, να χρησιμοποιούνται στο σχολείο εθνοκεντρικές πρακτικές, που αναβαθμίζουν τον ισχυρό και υποβιβάζουν τον ασθενή.

Αντίθετα με τις απόψεις του Buber, που θεωρεί ότι τα άτομα βρίσκουν τον εαυτό τους μέσα από τη σύγκρουση και πάντα ως αντίθετο του άλλου, το ψυχοκοινωνικό μοντέλο (Erikson, 1974: 18) θεωρεί, πως η αίσθηση ότι διαθέτει μια ταυτότητα δημιουργείται στον άνθρωπο από την επίγνωση του «αμετάβλητου της ταυτότητάς του μέσα στο χρόνο και της αντίστοιχης αναγνώρισης ότι και οι άλλοι αντιλαμβάνονται το αμετάβλητο και τη συνέχεια αυτή». Ο Erikson (1974: 123), πάνω στις θέσεις του οποίου στηρίζεται ο Goffman (1973: 129) για τη διατύπωση των θέσεών του περί «ταυτότητας του Εγώ» (Ich Identität), κάνει λόγο για μια «ταυτότητα του Εγώ», η οποία προχωρεί πέρα από το απλό γεγονός της ύπαρξης και σχετίζεται με τη διατήρηση ενός «ιδιαιτέρου στυλ της ατομικότητας». Το αίσθημα της «ταυτότητας του Εγώ» είναι «η συσσωρευμένη εμπιστοσύνη στο ότι στην ενότητα και συνέχεια που διακρίνει κάποιον στα μάτια των άλλων, αντιστοιχεί μια ικανότητα: η ικανότητα του να διατηρεί το άτομο κάποια εσωτερική ενότητα και συνέχεια- δηλαδή το «Εγώ» με το νόημα που του αποδίδει η ψυχολογία».

Ο Erikson αποδίδει το χαρακτηρισμό «αλληλοσυμπληρωματική σχέση» στην αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του ατόμου, που ανάγεται στην προσωπική του ιστορία ζωής, και στις αντιλήψεις και στις προσδοκίες της κοινότητας, που αναφέρονται στην ταυτότητα αυτή. Η αλληλοσυμπληρωματική σχέση δημιουργείται, όταν διασταυρώνονται οι κοινωνικές επιταγές και το «Εγώ» και

προσανατολίζονται αμοιβαία⁵⁰. Στη σχέση αυτή εκφράζεται «μια μέση κατάσταση», χρήσιμη τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία.

Για το Habermas (1973: 230), η «ταυτότητα του Εγώ» είναι μια έννοια, στην οποία αποτυπώνεται η «παράδοξη κατάσταση, ότι δηλαδή το Εγώ ως πρόσωπο είναι ίδιο με όλα τα άλλα πρόσωπα, αλλά ως άτομο είναι διαφορετικό από όλα τα άλλα άτομα». Για να εξηγήσει καλύτερα αυτήν την κατάσταση, αναφέρεται στον Goffman, ο οποίος κάνει τη διάκριση ανάμεσα στην προσωπική και στην κοινωνική ταυτότητα. Η προσωπική ταυτότητα αναφέρεται στη μια και μοναδική βιογραφία (biography) ενός συγκεκριμένου ατόμου, αφού ο κάθε άνθρωπος έχει μια ιστορία ζωής που τον ξεχωρίζει από όλους τους άλλους ανθρώπους. Αντίθετα, η κοινωνική ταυτότητα είναι η αποκρυστάλλωση του γεγονότος ότι κάθε άνθρωπος ανήκει σε διαφορετικές ομάδες αναφοράς και διαφορετικά συστήματα ρόλων. «Ενώ η προσωπική ταυτότητα εξασφαλίζει κάτι σαν συνέχεια του Εγώ στην αλληλουχία των μεταβαλλόμενων καταστάσεων της ζωής, η κοινωνική ταυτότητα διατηρεί την ενότητα μέσα στην πολυμορφία διάφορων συστημάτων ρόλων, που θα πρέπει να έχουν συγχρόνως μαθευτεί. Και οι δύο «ταυτότητες» μπορούν να θεωρηθούν αποτέλεσμα μιας σύνθεσης, η οποία εκτείνεται σε μια αλληλοδιαδοχή καταστάσεων στη διάσταση του κοινωνικού χρόνου (ιστορία ζωής) ή σε μια πολυμέρεια ταυτόχρονων προσδοκιών στη διάσταση του κοινωνικού χώρου (ρόλοι)» (Habermas, 1973: 131).

Μέσα από το πρίσμα αυτό, η «ταυτότητα του Εγώ» μπορεί να θεωρηθεί ως η ικανότητα αποκατάστασης και διατήρησης μιας ισορροπίας ανάμεσα στις δύο ταυτότητες. Αυτό σημαίνει πως, για να προστατέψουμε την «ταυτότητα του Εγώ», πρέπει να κρατηθούμε από τη μια μεριά σταθερά στην κοινωνική μας ταυτότητα, χωρίς να παραιτηθούμε από την αναγνώριση των διαφόρων ρόλων και χωρίς να προσκολληθούμε άκαμπτα σε ορισμούς ρόλων και σε νόρμες και, από την άλλη μεριά, πρέπει να διατηρήσουμε την προσωπική μας ταυτότητα, φυσικά μέχρι το σημείο, όπου δεν κινδυνεύουμε να μην είμαστε αποδεκτοί από την κοινότητα ή ακόμα και να αποκλειστούμε από αυτήν. Για να το διατυπώσουμε διαφορετικά: Από τη μια, όσον αφορά προδιαγραμμένους τρόπους συμπεριφοράς, προσπαθούμε να είμαστε όμοιοι με όλους τους άλλους και συγχρόνως να δίνουμε στην ταυτότητα αυτήν το πιστοποιητικό μιας «κατ' επίφαση φυσιολογικότητας». Από την άλλη, επιμένουμε στην μοναδικότητα της ατομικότητάς μας σε σχέση με τα μέλη των ομάδων αναφοράς και πασχίζουμε να παρουσιάσουμε αυτή τη «μη ταυτότητα» σαν μια φανταστική μοναδικότητα (Habermas, 1973: 230).

Ο Habermas στηρίζει τις απόψεις του στο επιστημονικό παράδειγμα της Συμβολικής Αλληλόδρασης (symbolic interactionism) και ιδιαίτερα στις απόψεις των Mead και Goffman, αναφορικά με τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις δόμησης της ταυτότητας. Ο Mead (1979), κάνοντας τη διάκριση μεταξύ του «εγώ» (I) και του «εαυτού» (Me) ορίζει την ταυτότητα ως την ικανότητα του ατόμου να παρατηρεί αναστοχαστικά τον ίδιο του τον «εαυτό» (self) και να εσωτερικεύει τα κοινωνικά «Εγώ». Η αναστοχαστική αυτή ικανότητα των υποκειμένων επηρεάζεται από τη συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι (Mead, 1972: 178) και, μάλιστα, για τους Tajfel κ' Israel (1972: 286), όσο πιο αναπτυγμένη είναι η αναστοχαστική ικανότητα τόσο πιο αποτελεσματική είναι η αλληλεπίδραση με τους άλλους. Λόγω όμως του ότι τα

⁵⁰ Αυτό σημαίνει για παράδειγμα ότι ο δάσκαλος δεν επιδρά μονόπλευρα πάνω στο παιδί. Αντίθετα και το παιδί επηρεάζει το δάσκαλο. Πρόκειται για μια «αμοιβαία ρύθμιση». Μπορούμε να πούμε ότι ο δάσκαλος διαπαιδαγωγεί το παιδί και, συγχρόνως, ότι διαπαιδαγωγείται ο ίδιος από αυτό.

υποκείμενα δεν μπορούν να φέρουν μόνα τους σε πέρας μια τέτοια διαδικασία, οι παρατηρήσεις τους πραγματοποιούνται από την οπτική των συνομιλητών. Κατά συνέπεια, απαραίτητη προϋπόθεση συγκρότησης της ταυτότητας αποτελεί η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Κατά τον Goffman (1973: 129), όπως ήδη αναφέραμε, η «ταυτότητα του Εγώ» «συγκροτείται στη βάση της ισορροπίας που επιτυγχάνει το άτομο μεταξύ της προσωπικής ταυτότητας (αποτυπώνει τη μοναδικότητα της βιογραφικής εξέλιξης του ατόμου) και της κοινωνικής του ταυτότητας (συμπυκνώνει τις προσδοκίες που απορρέουν από τους κοινωνικούς ρόλους). Η «ταυτότητα του Εγώ» εκφράζει όχι μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία, επειδή η επίτευξη ισορροπίας μεταξύ ατομικών και κοινωνικών προσδοκιών αποτελεί για το άτομο συνεχή και καθημερινή πρόκληση στο πλαίσιο μιας κοινωνικής πραγματικότητας, που διαρκώς αλλάζει. Για να ανταποκριθούν τα άτομα στις καθημερινές προκλήσεις επίτευξης ισορροπίας μεταξύ προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας, πρέπει ν' αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες». Ως τέτοιες αναφέρει ο Krapmann (1976: 319), την «κριτική στάση απέναντι στους ρόλους» (Rollendistanz) και την «ανοχή των αντιφάσεων» (Ambiguitätstoleranz).

Τώρα, σε ό,τι αφορά στη «διαπραγμάτευση για την ταυτότητα», αυτή αναφέρεται, σύμφωνα με τον Goffman, τόσο στην προσωπική όσο και στην κοινωνική ταυτότητα. Η πρώτη σημαίνει «το μοναδικό συνδυασμό των στοιχείων του βιογραφικού ιστορικού», ο οποίος διαφοροποιεί ένα άτομο από όλα τα άλλα. Περιεχόμενο της δεύτερης είναι αυτό που εννοούμε με τη θέση και το ρόλο, όπου όμως δεν υπάγονται μόνο δομικά γνωρίσματα, όπως αυτά του επαγγέλματος (π.χ. δάσκαλος), αλλά και προσωπικές χαρακτηρισολογικές ιδιότητες (π.χ. το να είναι κανείς δάσκαλος).

Η διαμόρφωση και «υπόδηση» της ταυτότητας σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης είναι μια βασική διαλεκτική διαδικασία. Τα υποκείμενα που δρουν, πρέπει να λάβουν υπόψη τους τους εταίρους της αλληλεπίδρασης, αλλά και πρέπει να αποδεχτούν την ταυτότητα που τους αποδίδεται, μια και μόνο με τον τρόπο αυτό μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Από την άλλη, πρέπει να «υποδυθούν» στις σκηνές αλληλεπίδρασης την ιδιαιτερότητά τους, για να εμφανίζονται στους εαυτούς τους και στους άλλους ως ένα ταυτόσημο άτομο στις εναλλασσόμενες σκηνές. Στο βαθμό που το Εγώ ανταποκρίνεται στις δυο αυτές απαιτήσεις, διαμορφώνει και διαφυλάσσει την ταυτότητά του. Τα παραπάνω σημαίνουν, όσον αφορά τον μετανάστη μαθητή στο ελληνικό σχολείο, ότι αποκτά ιδιαίτερη σημασία το αν και μέχρι ποιο βαθμό είναι επιτρεπτή ή όχι μια προβολή των προσωπικών αναγκών του στο σχολείο.⁵¹ Για να είναι εφικτή αυτή η προβολή, είναι ανάγκη το σχολείο να σεβαστεί τόσο τις «μοναδικές βιογραφίες» και διαφορετικές ιστορίες ζωής τους όσο και το ότι ανήκουν παράλληλα σε διαφορετικές ομάδες αναφοράς και διαφορετικά συστήματα ρόλων⁵².

⁵¹ Εδώ μπορούμε να επισημάνουμε πως μια πλήρης προβολή της ατομικής ταυτότητας θεωρείται από κάποιους ερευνητές σχεδόν αδύνατη (Mühlbauer, 1995: 322). Ενώ, στο ίδιο πνεύμα ο Goffman (1973: 31), κάνει τη διάκριση μεταξύ εικονικής (virtual) και πραγματικής (actual) ταυτότητας.

⁵² Το κατά πόσο οι μετανάστες μαθητές προβάλλουν τις προσωπικές τους ανάγκες και το πόσο αισθάνονται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο ισότιμο με αυτό των ελληνικής καταγωγής συμμαθητών τους είναι δύο ζητήματα που καταλαμβάνουν κεντρική θέση στο δεύτερο και τρίτο στάδιο της έρευνάς μας. Τα ζητήματα αυτά τα διερευνούμε με τις εξής ερωτήσεις του δεύτερου και τρίτου ερωτηματολογίου.

«Όταν στο μάθημα συζητούνται θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική του ταυτότητα δείχνει:

Σε αυτή τη βάση, ένα από τα ερωτήματα που καλούμαστε να απαντήσουμε σχετικά με την «ταυτότητα του Εγώ», στα πλαίσια συνάντησης των μεταναστών με τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, είναι ποιες διαστάσεις της «ταυτότητας του Εγώ» αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης σε αυτήν τη διαδικασία διαπολιτισμικής συνάντησης. Κατά τον Γκόβαρη (2004:175), μια τέτοια δυνατότητα μάς δίνουν οι θέσεις του Habermas, ο οποίος έθεσε «το ερώτημα σχετικά με τις επικοινωνιακές ικανότητες των υποκειμένων, οι οποίες αποτελούν προϋποθέσεις συμμετοχής στους πρακτικούς διάλογους, έτσι ώστε αυτοί να ισχύουν ως «Ηθικοί Διάλογοι» (Habermas, 1996: 155, 225). Σύμφωνα με αυτόν, οι ικανότητες αυτές πρέπει ν' αποτελέσουν αντικείμενο κοινωνικοποίησης. Δηλαδή, αντικείμενο μιας διαδικασίας συγκρότησης μιας «ισχυρής ταυτότητας», η οποία χαρακτηρίζεται από το υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και αναστοχαστικής ικανότητας. Γνώρισμά της είναι η κριτική στάση απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους. Τα υποκείμενα ερμηνεύουν και επαναπροσδιορίζουν «δημιουργικά τους κοινωνικούς ρόλους, εκφράζοντας έτσι την ατομικότητά τους».

2.2.3.1.1. Ατομική και κοινωνική ταυτότητα

Στη βάση της θέσης που θέλει το άτομο να σχηματίζει την ταυτότητά του (ταυτότητα του Εγώ) στη βάση της ισορροπίας μεταξύ προσωπικής ταυτότητας (η οποία αποτυπώνει τη μοναδικότητα της εξέλιξης του ατόμου) και κοινωνικής ταυτότητας (η οποία συμπυκνώνει τις προσδοκίες που απορρέουν από τη συμμετοχή του στην κοινωνία) (Goffman, 1973), έχει νόημα η εξής παρατήρηση: Στο επίπεδο μιας ευρείας διάκρισης, κάθε άτομο αναπτύσσει, εκτός των άλλων, μια ατομική και μια κοινωνική ταυτότητα. Η πρώτη «σχετίζεται με τη σημασία της γνώσης για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το άτομο, ενώ, η δεύτερη με τη σημασία της γνώσης και του συναισθήματος ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Edwards, 2003: 30) και «συγκροτείται στη βάση διαδικασιών κοινωνικής κατηγοριοποίησης, που επιτρέπουν στο άτομο να αυτοπροσδιορίζεται στηριζόμενο στο δίπολο «δική μου»- «ξένη ομάδα» (Γκόβαρης, 2001: 185).

Η κοινωνική ταυτότητα εμφανίζεται και εκφράζεται κατά επανάληψη στις συμπεριφορές των μελών μιας ομάδας, των οποίων οι προσωπικές ταυτότητες κατασκευάζονται στα πλαίσια μιας ομάδας και από τους οποίους αναμένεται, ως μέλη της ομάδας, να έχουν μια αρμόζουσα (loyal) συμπεριφορά (Oppenrieder κ' Thurmair, 2003: 41).

Η κοινωνική ταυτότητα συγκροτείται στη βάση κατηγοριών, όπως το φύλο, το θρήσκευμα, η καταγωγή κ.α. και αποτελεί διαδικασία, που σχετίζεται με τη δυναμική των σχέσεων, που διαμορφώνονται μεταξύ των κοινωνικών ομάδων (Γκόβαρης, 2001: 185). Ιδιαίτερη σημασία για την εργασία μας έχει το γεγονός, ότι τα

-περισσότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως

-το ίδιο ενδιαφέρον για συμμετοχή

-λιγότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή

-άλλο» (2^ο ερωτηματολόγιο) και

«Οι δίγλωσσοι μαθητές αισθάνονται την εθνική και διαπολιτισμική τους ταυτότητα κατώτερη από αυτή των Ελλήνων μαθητών».

«Η αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών καταπιέζεται, παρά ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο».

«Η δίγλωσσική- διαπολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο» (3^ο ερωτηματολόγιο).

υποκείμενα προσπαθούν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν μια σταθερή και θετική εικόνα για τον εαυτό τους, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές (Goffman, 1959, Lipianski, 1992, Δραγώνα, 2001). Το ισχυρό αυτό κίνητρο αποκτάει μεγαλύτερη σημασία στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών, οι οποίοι πρέπει να διαπραγματευτούν την ταυτότητά τους στη νέα ομάδα, μη έχοντας τα εφόδια εκείνα (κυρίως γλωσσικά), που θα διευκόλυναν μια τέτοια διαπραγμάτευση.

Αξίζει να σημειωθεί, πως η διαμόρφωση της ατομικής (και της κοινωνικής) ταυτότητας αποτελεί έναν από τους βασικότερους μηχανισμούς κοινωνικοποίησης, έναν από τους σημαντικότερους μηχανισμούς πρόσκτησης του πολιτισμικού πλαισίου, στο οποίο γεννιέται και μεγαλώνει το άτομο (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998: 28). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία διαμόρφωσης της ταυτότητας, αντιλαμβάνεται το άτομο τη σχέση του με το περιβάλλον, οργανώνει αυτή τη σχέση και επικοινωνεί.

Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας (Tajfel κ' Israel, 1972: 285) έχει ως αφετηρία τον κοινωνικό χαρακτήρα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και προϋποθέτει, ότι η κοινωνική ταυτότητα του υποκειμένου συγκροτείται διαμέσου πολλαπλών κοινωνικών ταυτίσεων που επιτελεί με διάφορες κοινωνικές ομάδες. Το άτομο, και κατά συνέπεια ο μετανάστης μαθητής, ταυτίζεται με μεγάλες κοινωνικές κατηγορίες, όπως το φύλο, η σχολική ομάδα και η γλωσσική κοινότητα, αυτοπροσδιορίζεται (self realization) ως μέλος τους και αναλαμβάνει ρόλους (Tajfel κ' Israel, 1972: 291). Διαμορφώνει μια «ομαδική ταυτότητα», μέσα από την οποία επικοινωνεί, αξιολογεί, εκτιμάει, τοποθετείται και τοποθετεί τα άλλα άτομα σε σχέση με τον εαυτό του και διαμορφώνει και ολοκληρώνει την ατομική του ταυτότητα. Η διαδικασία αυτοπροσδιορισμού για τους μαθητές που αλλάζουν γλωσσικό περιβάλλον, έχει συχνά ως αποτέλεσμα την αναζήτηση της κοινωνικής ταυτότητας ή σε εκείνα τα στοιχεία που συνέθεταν την κοινωνική ταυτότητα πριν ο μαθητής αλλάξει σχολικό και γλωσσικό περιβάλλον ή σε νέα άγνωστα για το μαθητή στοιχεία ή, τέλος, σε συνδυασμό αυτών των στοιχείων, άλλοτε εκούσιο και άλλοτε ακούσιο.

Με βάση τα προηγούμενα, η προσωπική ταυτότητα -και σε μεγάλο μέρος και η κοινωνική- δεν είναι δεδομένες και ούτε αναπτύσσονται σύμφωνα με ένα προκαθορισμένο πλάνο, αλλά διαμορφώνονται και αποκτούνται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες στη βάση συλλογικών διαδικασιών (Gutmann, 1997: 44). Είναι σημαντικό, δεδομένου του ότι οι μαθητές επιθυμούν να διατηρήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Goffman, 1959, Lipianski, 1992, Δραγώνα, 2001), στην περίπτωση των μεταναστών μαθητών, να αναγνωρίζονται και να προβάλλονται θετικά στη νέα ομάδα επικοινωνίας τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι παραστάσεις των μαθητών με έντονα διαπολιτισμικά- διγλωσσικά χαρακτηριστικά. Αυτή η αναγνώριση και προβολή έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο για τους μαθητές που κοινωνικοποιήθηκαν σε κάποιο βαθμό στη χώρα προέλευσής τους όσο και για τους μαθητές που κοινωνικοποιήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά εξακολουθούν να μιλούν τη γλώσσα της χώρας από την οποία προέρχονται και να ταυτίζονται θετικά με αυτήν και με την κουλτούρα της χώρας προέλευσης.

2.2.3.1.2. Μετανάστης μαθητής- διαπραγμάτευση ταυτότητας

Σε ένα μεγάλο βαθμό, η θετική ή η μη θετική νοηματοδότηση της ταυτότητας των μαθητών έχει να κάνει με την αυτοεικόνα τους, τον αυτοπροσδιορισμό τους και,

γενικά, την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους. Η στάση τους για τον εαυτό τους ως αντικείμενο ή ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους παραπέμπει στην αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση και η αναγνώριση αποτελούν θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες, επειδή η ταυτότητα βιώνεται ως θετικό δόμημα, όταν αναγνωρίζεται τόσο στο διαπροσωπικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο (Ταίηλορ, 1997). Ισχυρό κίνητρο των ανθρώπων είναι η διατήρηση αυτής της αυτοεκτίμησης⁵³ και αυτό ισχύει τόσο για την ατομική όσο και για την κοινωνική ταυτότητα, ενεργοποιεί μεγάλο μέρος της κοινωνικής συμπεριφοράς και εκφράζεται με την τάση να αξιολογεί θετικά κάποιος την υπαγωγή του σε μια ομάδα (Δραγώνα, 2001: 35).

Όταν ο μετανάστης μαθητής, στη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του, θέλει να διατηρήσει τα στοιχεία εκείνα, που συνθέτουν την ταυτότητά του πριν την αλλαγή σχολικού και γλωσσικού περιβάλλοντος, τότε έχουμε να κάνουμε με ένα μαθητή, ο οποίος αξιολογεί θετικά το πολιτισμικό φορτίο που φέρει και αναγνωρίζει την αξία του. Όταν ο μαθητής στη διαδικασία αυτοπροσδιορισμού του στο νέο περιβάλλον δε θέλει να διατηρήσει τα στοιχεία εκείνα, που συνθέτουν την πολιτισμική του ταυτότητα, τότε έχουμε να κάνουμε με ένα μαθητή, που δεν αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα των πολιτισμικών στοιχείων που φέρει. Ο μαθητής αυτός θέλει να γίνει κάτι άλλο από αυτό που είναι και βρίσκεται σε ρήξη με μια ταυτότητά, που θέλει να αποβάλει (Skutnabb-Kangas, 1988: 19). Τέλος, σε μια τρίτη περίπτωση, έχουμε μαθητές που προσπαθούν να δημιουργούν σχέσεις «συνάφειας» (cohérence) μεταξύ των δύο ταυτοτήτων (Baugnet, 1998) και συνθέτουν μια νέα ταυτότητα (α) διατηρώντας στοιχεία αυτού που φέρνουν ερχόμενοι στο νέο σχολείο και (β) παίρνοντας στοιχεία από το νέο περιβάλλον. Η δημιουργία σχέσεων συνάφειας (cohérence) είναι πολύ σημαντική για τους μαθητές, οι οποίοι δεν επιθυμούν να αποβάλουν στοιχεία που αφορούν και στις δύο τους ταυτότητες. Σε κάθε περίπτωση όμως, στις τρεις αυτές περιπτώσεις αυτοπροσδιορισμού έχουμε να κάνουμε με μια συνειδητή διεργασία, που καθορίζεται από τα προσωπικά κίνητρα του μαθητή.

Πολύ κοντά σε αυτήν την τρίτη περίπτωση, στη διατήρηση δηλαδή στοιχείων και από τις δύο ταυτότητες, είναι αυτό που ο Bhabha ορίζει και ως «υβριδική ταυτότητα» (Bhabha, 1994: 114). Μόνο που η «υβριδική ταυτότητα» διαμορφώνεται μέσω λιγότερο συνειδητών διεργασιών από ό,τι η δημιουργία σχέσεων συνάφειας. Για τον Bhabha, η υβριδικότητα (hybridity) αφορά σε μια διαδικασία, κατά την οποία τα υποκείμενα προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις ταυτότητες υποκειμένων από άλλες ομάδες. Καθώς όμως τα υποκείμενα προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις ταυτότητες τρίτων στη βάση συγκεκριμένων κατηγοριών αντίληψης της πραγματικότητας, στη βάση δηλαδή των δικών τους πλαισίων αντίληψης της πραγματικότητας, αποτυχαίνουν. Από αυτή τη διαδικασία παράγεται κάτι νέο, που έχει ως αποτέλεσμα, το να προκαλούνται και να αμφισβητούνται οι απόλυτες (essentialist) πολιτισμικές ταυτότητες. Η υβριδικότητα είναι το αντίδοτο για τον Bhabha σε οτιδήποτε είναι απόλυτο (essentialist) ως αξία.

⁵³ Για την περίπτωση της διατήρησης της αυτοεκτίμησης των μεταναστών μαθητών της Ρόδου βλ. ενότητα 3.3.1., ερωτήσεις:

«Η αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών καταπιέζεται, παρά ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο».

«Η διγλωσσική- διαπολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο».

Σε κάθε περίπτωση βέβαια, όποια από τις τρεις προαναφερθείσες περιπτώσεις και να ισχύει, όποιο και να είναι το μέγεθος των στοιχείων που επιθυμεί να προσλάβει ή να αποβάλει ο μετανάστης μαθητής, η ταύτιση με μια κοινωνική ομάδα ή κατηγορία, ο αυτοπροσδιορισμός, η διαπραγμάτευση και η νοηματοδότηση της ταυτότητας για το μαθητή, που αλλάζει γλωσσικό περιβάλλον, ξεκινάει στη βάση της ήδη υπάρχουσας και διαμορφωμένης του ταυτότητας. Η θέση αυτή καταλαμβάνει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας μας περί διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων των μεταναστών μαθητών στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου και περί επένδυσης σε αυτές, προκειμένου να δημιουργούνται προϋποθέσεις βελτιστοποίησης των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Όπως ήδη αναφέραμε (ενότητα 1.1.), ο διαλεκτικός χαρακτήρας του πολιτισμικού, του γλωσσικού και του γνωστικού κεφαλαίου προϋποθέτει, πως σε ένα αρχικό στάδιο τουλάχιστο, ακόμη και αν δεν αναγνωρίζει ο μαθητής την αξία τους, τα αξιοποιεί, γιατί είναι τα μόνα μέσα που διαθέτει για να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει και να επικοινωνήσει.

Είτε το αντιλαμβάνεται είτε όχι, ερχόμενος σε ένα νέο γλωσσικό και σχολικό περιβάλλον, ο μετανάστης μαθητής φέρει μια σειρά εμπειριών. Έχει ήδη διαμορφώσει μία εικόνα για τον εαυτό του και έχει τοποθετήσει τον εαυτό του σε κάποιες κατηγορίες (Tajfel κ' Israel, 1972). Με άλλα λόγια, διαπραγματεύεται την ταυτότητά του (ατομική και κοινωνική, ρόλο, θέση και αξία στη νέα ομάδα κ.τ.λ.) στο νέο περιβάλλον, στηριζόμενος αρχικά σε αυτό που κουβαλάει· στηριζόμενος, δηλαδή, στις δεξιότητες του, στις γνώσεις του, στις συνήθειες του, αλλά και στη στάση του και στις αξιολογήσεις που κάνει απέναντι σε όλα αυτά.

2.2.3.1.3. Ταυτότητα και καθημερινή σχολική πράξη

Με τα παραπάνω θελήσαμε να δείξουμε, πως η ταυτότητα του μαθητή είναι προϊόν της μέχρι στιγμής εμπειρίας του και με βάση αυτήν την ταυτότητα και τις εμπειρίες που κουβαλάει θα αλληλεπιδράσει στις συνθήκες που θα βρεθεί μέσα στην τάξη. Πιο συγκεκριμένα, μέσα στην τάξη, η εικόνα που φέρει ο μετανάστης μαθητής θα αλληλεπιδράσει και (α) με την εικόνα που έχει ο δάσκαλος για τη δική του ταυτότητα (β) την εικόνα που έχει ο δάσκαλος για την εικόνα των μαθητών του και (γ) την εικόνα που έχει ο δάσκαλος για τη μορφή της κοινωνίας, που θα κλιθούν να διαμορφώσουν οι μαθητές (Schechter κ' Cummins, 2003: 8). Το θέμα που τίθεται για διερεύνηση σε αυτό το σημείο είναι, πάνω σε ποια βάση η δεδομένη ταυτότητα του μετανάστη μαθητή θα αλληλεπιδράσει με αυτή των ημεδαπών μαθητών και με την εικόνα που έχει ο δάσκαλος στα πλαίσια της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης. Θα αλληλεπιδράσει πάνω στη βάση, που θέλει το μαθητή ως προσωπικότητα με συγκεκριμένες ικανότητες ή θα αλληλεπιδράσει πάνω στη βάση, που θέλει το μαθητή ως μέλος μιας ομάδας, που δεν είναι η «δική μας» ή είναι «διαφορετική από τη δική μας».

Στην κοινωνία -και κατά επέκταση στο σχολείο- υπάρχουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, που οδηγούν σε ιδεολογικά φορτισμένες αντιλήψεις αντιμετώπισης του διαφορετικού. Διατυπώσεις του τύπου «οι Άραβες» ή «οι Τούρκοι συγκεντρώνονται σε κλειστές ομάδες και γκετοποιούνται» είναι συχνές στα σχολεία του εξωτερικού (Gogolin κ' Neumann, 1997). Γκετοποιούνται όμως μόνοι τους ή είναι τέτοιες οι συνθήκες στις χώρες υποδοχής, που δεν επιτρέπουν τον προσανατολισμό αυτών των μαθητών στις τοπικές ομάδες και, κατά συνέπεια, στη συγκρότηση μιας συλλογικής ταυτότητας με τους γηγενείς; Κατά αναλογία, είναι

δυνατόν οι μετανάστες μαθητές του ελληνικού σχολείου να νοηματοδοτήσουν μια συλλογική «ελληνική» ταυτότητα ως σταθερά ή ως προσανατολισμό, όταν π.χ. τους στερούνται δικαιώματα, που στη χώρα τους θεωρούνταν αυτονόητα ή όταν συστηματικά η τοπική κοινωνία τους διακρίνει ως «ξένους»;

Θέση της εργασίας μας είναι, πως η αυτοϋπαγωγή των ατόμων σε συγκεκριμένες κατηγορίες και η νοηματοδότηση αυτών των κατηγοριών βασικών γνωρισμάτων των ατόμων σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο αντιμετώπισης και τις εμπειρίες στη χώρα υποδοχής (Χατζηδάκη, 1996, Γκόβαρης, 2001: 135). Για την κατανόηση αυτής της θέσης ας πάρουμε το παράδειγμα του αριστούχου μετανάστη μαθητή, στον οποίο στερείται το δικαίωμα του σημαιοφόρου στην εθνική γιορτή. Ο μαθητής, σε αυτήν την περίπτωση, διαπιστώνει πως σαν πρόσωπο δεν μπορεί να διεκδικήσει την αναγνώριση, την οποία στη χώρα του θεωρούσε αυτονόητη υπόθεση. Για να γίνει σημαιοφόρος, σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις, ίσως χρειαστεί υπουργική διαμεσολάβηση ή ακόμη και παρέμβαση του Προέδρου της Δημοκρατίας. Αυτός ο μαθητής θα έρθει αντιμέτωπος με μια σειρά προκαταλήψεων σχετικά με το φρόνιμα και τον πατριωτισμό των αλλοδαπών. Θα αντιμετωπιστεί ως μέλος μιας ομάδας με «X» χαρακτηριστικά και όχι ως πρόσωπο με συγκεκριμένες ικανότητες, το οποίο αναπτύσσει μια ολότελα δική του ταυτότητα (Gonaris κ.α., 2003: 1229). Ως κριτήριο για την τελική του αποδοχή θα ληφθεί υπόψη, όχι η σχολική του επίδοση, αλλά η γενικότερη κοινωνική εικόνα του «μη Έλληνα» στην Ελλάδα.

Δεχόμενοι την άποψη του Goffman (1973) περί ισορροπίας στην ταυτότητα του «Εγώ» μεταξύ της εξέλιξης του ατόμου και των προσδοκιών που απορρέουν από αυτή τη συμμετοχή στην κοινωνία, μπορούμε να ισχυριστούμε, πως αυτή η ισορροπία επιτυγχάνεται μέσω της θετικής αναγνώρισης (Ταίηλορ, 1997) αυτής της ταυτότητας. Και αν, σύμφωνα με τον Ταίηλορ (1997: 72), η ταυτότητα συγκροτείται, εν μέρει, από την αναγνώριση (ή την έλλειψη αναγνώρισης), τα υποκείμενα μπορούν να υποστούν σοβαρή ζημιά, όταν οι άνθρωποι στην κοινωνία που ζουν, τους μεταδίδουν την περιοριστική, μειωτική και περιφρονητική εικόνα, που διατηρούν για αυτά. Η απουσία αναγνώρισης ή η εσφαλμένη αναγνώριση μπορούν να αποβούν επιζήμια και να αποτελέσουν μια μορφή καταπίεσης, η οποία καταλήγει στον εγκλωβισμό σε ένα στερημένο τρόπο ύπαρξης.

Η μετανάστευση, σε γενικές γραμμές, έχει σοβαρές συνέπειες στην ταυτότητα του μαθητή, γιατί για πρώτη φορά ίσως στη ζωή του αισθάνεται, πως ανήκει σε μειονότητα και αμφισβητείται η ταυτότητά του. Τα μέχρι τότε αυτονόητα παύουν να είναι αυτονόητα. Μια αρνητική εξέλιξη αυτής της κατάστασης είναι να μην αποδεχτεί βασικά πολιτισμικά στοιχεία της δεύτερης κουλτούρας και να αποφύγει τις επαφές με την πλειονότητα. Αυτή η στάση, γνωστή ως «γκετοποίηση», οδηγεί με μεγάλη πιθανότητα στην απομόνωση (Dorfmueller- Καρπούζα, 2004: 13). Μια επίσης αρνητική εξέλιξη αυτής της κατάστασης είναι η πλήρης αποδοχή της δεύτερης κουλτούρας και η υποτίμηση της πρώτης κάτι που οδηγεί δηλαδή στην αφομοίωση. Το επιθυμητό για εμάς δεν είναι ούτε η άρνηση της δεύτερης κουλτούρας ούτε η υποτίμηση της πρώτης και η αφομοίωση. Το ζητούμενο για εμάς είναι το άνοιγμα στη δεύτερη κουλτούρα, η ικανότητα επιλογής στοιχείων από αυτή, αλλά και η θετική νοηματοδότηση της ταυτότητας που φέρει από την ομάδα προέλευσης.

2.2.3.2. Πορείες διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων

Στην προηγούμενη ενότητα παρατηρήσαμε, πως η διαπραγμάτευση της ταυτότητας για το μετανάστη μαθητή στο ελληνικό σχολείο στηρίζεται στην ταυτότητα που φέρει ήδη κατά τον ερχομό του στο νέο περιβάλλον. Στην ενότητα αυτή, εξετάζουμε μέσα από ποιες διαδικασίες περνάει η διαπραγμάτευση της ήδη διαμορφωμένης ταυτότητας του μαθητή, στη διάρκεια της καθημερινής σχολικής αλληλεπίδρασης.

Η διαδικασία αυτή καθορισμού της ταυτότητας είναι, κατά τον Ταίηλορ (1997: 81), μια διαδικασία διαλογική και ενίοτε αντιπαράθεσης με όλα όσα κάποια «σημαίνοντα» πρόσωπα επιθυμούν να δουν σε εμάς. Ο διαλογικός χαρακτήρας του ανθρώπινου βίου αντανακλάται σε μια διαλογική εκδοχή συγκρότησης της ταυτότητας. Κατά μία έννοια όμως (Minick, 1996: 33), ως ανώτερη ψυχολογική δραστηριότητα, στην οποία οργανώνεται και εσωτερικεύεται η μέχρι στιγμής εμπειρία του μαθητή, η διαπραγμάτευση για την ταυτότητα συνιστά σημαντικό εργαλείο κοινωνικής συμπεριφοράς στην επαφή με τα σημαίνοντα πρόσωπα. Για το μετανάστη μαθητή που εμπλέκεται σε αυτή τη διαλογική διαδικασία, σημαίνοντα πρόσωπα του σχολείου είναι τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι συμμαθητές.

Στη βάση αυτής της λογικής της διαλογικής συγκρότησης της ταυτότητας στην επαφή με το δάσκαλο και τους συμμαθητές (Ταίηλορ, 1997: 81), μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση, πως σε γενικές γραμμές, κάθε φάση διαπραγμάτευσης της ταυτότητας περνάει μέσα από κάποια στάδια. Τα στάδια αυτά, υπό ιδανικές συνθήκες, είναι τα εξής: «η δημοσιοποίηση» στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητα του μαθητή, η «αναγνώριση» αυτών των στοιχείων από τα υπόλοιπα άτομα που μετέχουν στην αλληλεπίδραση, η «εξοικείωση» της ομάδας με τα νέα στοιχεία και, τέλος, η «αποδοχή» (εσωτερίκευση) (ή μη) των νέων στοιχείων από τα υπόλοιπα άτομα που εμπλέκονται στη διαπραγμάτευση.

Για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η διαδικασία, ας πάρουμε ως παράδειγμα ένα μαθητή που χρησιμοποιεί τις εκφράσεις του προσώπου του ή χειρονομίες, όταν επικοινωνεί. Η διαπραγμάτευση μιας τέτοιας μορφής συμπεριφοράς μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην επικοινωνία και, κατά επέκταση, στη διαπραγμάτευση μιας θετικής εικόνας του μετανάστη μαθητή στο νέο περιβάλλον. Ένας μαθητής που χρησιμοποιεί χειρονομίες ή εκφράσεις προσώπου στην επικοινωνία είτε, στην πιο απλή περίπτωση, προσπαθεί να βρει κανάλια και διόδους επικοινωνίας με την υπόλοιπη τάξη είτε μπορεί να προέρχεται από μια ομάδα, όπου η συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς είναι συνηθισμένη στην καθημερινότητα των μελών της. Όσο όμως και αν αυτή η συμπεριφορά φαντάζει παράξενη ή υπερβολική στα μάτια των γηγενών μαθητών, για το μετανάστη μαθητή είναι απόλυτα φυσιολογική και, σε κάθε περίπτωση, διευκολύνει την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση γύρω από τη γλώσσα, την ταυτότητα ή το γνωστικό του κεφάλαιο.

Σε αυτήν τη διαδικασία διαπραγμάτευσης, σε ένα πρώτο στάδιο, ο μαθητής εξωτερικεύει αυτό το γνώρισμα μπροστά σε όλη την τάξη, η οποία με τη σειρά της το αναγνωρίζει ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του συγκεκριμένου μαθητή. Στη συνέχεια, αυτός ο παράδοξος τρόπος επικοινωνίας μπορεί να πάρει τη μορφή παιχνιδιού, π.χ. παντομίμας και να υιοθετηθεί από όλη την τάξη τόσο στην επικοινωνία με τον αλλοδαπό μαθητή όσο και μεταξύ των γηγενών μαθητών. Στην καλύτερη των

περιπτώσεων, μετά από λίγο καιρό, τα παιδιά αντιμετωπίζουν αυτή τη συμπεριφορά ως φυσιολογική, άσχετα με το ότι τον πρώτο καιρό τους έκανε εντύπωση.

Για τον Ταϊήλορ (1997), η διαπραγμάτευση αυτού του στοιχείου, ως στοιχείο που αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της ταυτότητας του μαθητή, γίνεται, όπως αναφέραμε, μέσα από μια διαλογική διαδικασία. Η διαλογική αυτή διαδικασία, στην περίπτωση του παραδείγματος που αναφέραμε, περνάει από τα στάδια (α) της προβολής- δημοσιοποίησης αυτού του στοιχείου, (β) της αναγνώρισης αυτού του στοιχείου από τα υπόλοιπα άτομα, (γ) της «εξοικείωσης- μετάδοσης» και (δ) της εσωτερίκευσης. Στη συνέχεια της ενότητας, εξετάζουμε χωριστά καθένα από αυτά τα στάδια. Τονίζουμε όμως εξ αρχής, πως αυτή η διάκριση σε στάδια γίνεται καθαρά για λόγους οργάνωσης και ταξινόμησης των μορφών συμπεριφοράς και πως τα όρια ανάμεσά τους δεν είναι αυστηρά. Επίσης, εξ αρχής τονίζουμε, πως είναι δυνατό να απουσιάζουν από τη διαδικασία διαπραγμάτευσης ένα ή περισσότερα στάδια ή ακόμη και όλα (στην περίπτωση π.χ. που ο μαθητής ντρέπεται ή διστάζει να δημοσιοποιήσει «τα προσωπικά του δεδομένα» ενώπιον της τάξης).

- «Δημοσιοποίηση»

Η «δημοσιοποίηση» είναι μια διαδικασία προβολής αυτού που ο μετανάστης μαθητής φέρει ως πολιτισμικό, κοινωνικό, κ.τ.λ. κεφάλαιο. Είναι μια γνωστοποίηση προς το «κοινό» των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητά του. Είναι μια «κοινοποίηση», μια «κοινολόγηση». Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε, η δημοσιοποίηση συμβαίνει μάλλον αυθόρμητα, αβίαστα και με την εντύπωση του μετανάστη μαθητή, πως η συμπεριφορά του είναι φυσιολογική στα μάτια των συνομηθών του⁵⁴.

- «Αναγνώριση»

Αμέσως μετά τη δημοσιοποίηση του γνωρίσματος, ακολουθεί ένα στάδιο αναγνώρισης του γνωρίσματος από την τάξη. Προσλαμβάνονται τα ερεθίσματα από τα σημαίνοντα πρόσωπα της αλληλεπίδρασης και γίνεται η επεξεργασία τους. Ακολουθεί ταύτιση ή μη του νέου στοιχείου της εξωτερικής πραγματικότητας με στοιχεία ήδη γνωστά και συνειδητοποίηση και αποδοχή της ύπαρξης και της γνησιότητας του νέου στοιχείου ή της κατάστασης. Η άρνηση αναγνώρισης της ύπαρξης ιδιαίτερων γνωρισμάτων των μαθητών, κρύβει τον κίνδυνο να τους οδηγήσει σε απαξίωση των προσπαθειών τους να διαμορφώσουν (α) νέους προσανατολισμούς, στηριζόμενοι στη νοηματοδότηση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και (β) τη συμμετοχή τους στο γίνεσθαι της τάξης (Γκόβαρης, 2001). Επίσης, ενέχει τον

⁵⁴ Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο της έρευνας μας (βλ. ενότητα 3.2.) μια αρχική καταγραφή στοιχείων που δημοσιοποιούνται και που αφορούν στην ήδη φέρουσα ταυτότητα των μαθητών πραγματοποιείται με τις ερωτήσεις:

- (α) «φέρνει από το σπίτι του παιδαγωγικό υλικό που σχετίζεται με τη χώρα προέλευσης» και
 - (β) όταν στο μάθημα συζητούνται θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική του ταυτότητα, δείχνει:
- | | |
|---|--------------------------|
| περισσότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως | <input type="checkbox"/> |
| το ίδιο ενδιαφέρον για συμμετοχή | <input type="checkbox"/> |
| λιγότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως | <input type="checkbox"/> |
| άλλο..... | <input type="checkbox"/> |

(γ) Στην περίπτωση που δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, μπορείτε να περιγράψετε με ποιον τρόπο;
.....

κίνδυνο να τους οδηγήσει σε απομόνωση και σε εγκλωβισμό σε ένα στερημένο τρόπο ύπαρξης (Ταίηλορ, 1997: 72).

Για το Habermas (1998: 229), η ταυτότητα μιας ομάδας πηγάζει πέρα από την ταύτιση με κάποιες αξίες, για να συμπεριλάβει τις δυνατότητές της για κοινωνική συμμετοχή. Ενώ, για τον Ταίηλορ (1997: 92), η αναγνώριση υπερβαίνει την αποδοχή της ίσης αξίας των δυνατοτήτων των υποκειμένων και συμπεριλαμβάνει την ίση αξία των τρόπων αξιοποίησης του «δυναμικού» τους. Συνεπώς, αυτό που αποκτά ιδιαίτερη αξία για τους μετανάστες μαθητές, είναι η ομάδα υποδοχής να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις, που επιτρέπουν στις ομάδες των μεταναστών να συμμετέχουν στο γίνεσθαι του σχολείου και να αυτοαναγνωρίζονται θετικά μέσα στο νέο περιβάλλον. Στα πλαίσια της επικοινωνιακής πράξης και της διϋποκειμενικής αλληλεπίδρασης, η δημοκρατική συμμετοχή και η αναγνώριση παίζει καθοριστικό ρόλο στο θετικό προσδιορισμό των υποκειμένων (Habermas, 1996: 196). Μόνο που στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες μια σειρά απόψεων δεν ακούγονται και δεν αναγνωρίζονται καθόλου.

Για τον Goffman (1959) και για τον Honneth (στο: Γκόβαρης, 2001: 193), η αναγνώριση αποτελεί το βαθύτερο κίνητρο κάθε επικοινωνίας. Η επικοινωνία στηρίζεται στις προσδοκίες των συμμετεχόντων για αλληλοαναγνώριση. Η αυτοσυνείδηση εξαρτάται από την εμπειρία της κοινωνικής αναγνώρισης. Όταν δεν εκπληρώνονται οι κοινωνικές προσδοκίες, επέρχεται ο «τραυματισμός» του ψυχισμού του ατόμου. Κατά συνέπεια, η αναγνώριση αποτελεί απαραίτητο στοιχείο στη διαμόρφωση θετικής αυτοαντίληψης για το άτομο (Γκόβαρης, 2001: 193).

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν, πως η ταυτότητα των υποκειμένων συγκροτείται στα πλαίσια της «διϋποκειμενικής επικοινωνίας και αναγνώρισης», ορίζεται και η εκπαιδευτική διάσταση της πολιτισμικής και επικοινωνιακής ένταξης, ως η δίκαιη κατανομή ευκαιριών παρουσίασης των επιχειρημάτων όλων των μαθητών στον κύκλο των συνομιλητών (Γκόβαρης, 2001: 173).

- «Μετάδοση»

Τον κεντρικότερο ρόλο στην διαπραγμάτευση της ταυτότητας, τον έχει ίσως, το κατά πόσο τα υποκείμενα θα μπορέσουν να εξοικειωθούν με στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα των ατόμων από διαφορετικές ομάδες και το κατά πόσο θα μπορέσει να υπάρξει γνήσια και αυθεντική επικοινωνία στη βάση των χαρακτηριστικών αυτών γνωρισμάτων. Είναι σημαντικό οι μαθητές στην επικοινωνία, πέρα από την ανταλλαγή γλωσσικών μηνυμάτων, να εμπλέκονται και σε μια διαδικασία διαρκούς διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους, αφού αυτή η διαδικασία προσδίδει ιδιαίτερο νόημα στην ίδια τους τη ζωή (Κοτζίνας, 1996: 27).

Η ανταλλαγή μηνυμάτων δεν μπορεί να στηρίζεται μόνο στην επεξεργασία του λόγου. Η επικοινωνία εξάλλου δε στηρίζεται μόνο σε αυτού του είδους την αποκωδικοποίηση (Minick, 2005: 45). Γραπτός και προφορικός λόγος αποτελούν μέσα επικοινωνίας, αλλά όχι επικοινωνία. Επικοινωνία υπάρχει, όταν ο λόγος γίνεται φορέας μιας σειράς βαθύτερων ψυχολογικών και άλλων διεργασιών, που σχετίζονται άμεσα με την προσωπικότητα και την ταυτότητα του ατόμου και τη συνάντηση των ατόμων στην κοινωνία (Minick, 2005: 46). Στην περίπτωση της επαφής ατόμων από διαφορετικές ομάδες, επικοινωνία ουσιαστική υπάρχει, όταν ο λόγος αυτός

συμβάλλει στο βαθύτερο άγγιγμα των μετεχόντων σε αυτόν, όταν υπάρχει παράλληλα και διαπραγμάτευση ταυτοτήτων και εξοικείωση με στοιχεία που συγκροτούν ταυτότητες συνομιλητών διαφορετικών ομάδων.

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων είναι μια διεργασία, συνέπεια της αλληλεπίδρασης των μετεχόντων στην επικοινωνία. Στηρίζεται στη δημοσιοποίηση και στην αναγνώριση του πολιτισμικού φορτίου του μαθητή, αλλά προχωρεί και ακόμη παραπέρα. Είναι μια πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται σε μια, ανάλογα με τις περιστάσεις, παρουσίαση πτυχών του εαυτού ή προσπάθειας τόνωσης της αυτοεκτίμησής ενός ατόμου στα μάτια των άλλων. Δεν περιορίζεται ακόμη στην απλή τοποθέτηση των υποκειμένων σε μια σειρά ζητημάτων που τα απασχολούν ή τα προβληματίζουν. Η διαπραγμάτευση στα πλαίσια της καθημερινής επαφής των υποκειμένων συμπεριλαμβάνει όλα τα παραπάνω, όχι όμως μόνο αυτά. Αυτό ισχύει, επειδή ο δίγλωσσος μαθητής, που θα συμμετάσχει ή θα εμπλακεί σε μια τέτοια διαδικασία διαπραγμάτευσης, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα, αυτό που φέρει ως πολιτισμικό φορτίο, ως προσωπικότητα, ως ταυτότητα, να το μεταδώσει, να το βγάλει από μέσα του, ώστε να υιοθετηθεί από τους γύρω του ως χαρακτηριστικό αυτού του μαθητή.

Ένα απλό παράδειγμα: ζητάμε πολλές φορές από τους μαθητές να γράψουν μια παράγραφο ή μια έκθεση για κάποια εθνική γιορτή. Ο μετανάστης μαθητής, ο οποίος γνωρίζει ελάχιστα για αυτή τη γιορτή (πολλές φορές και τίποτα), έχει να γράψει πολύ λιγότερα από τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά και ταυτίζει τον εαυτό του ελάχιστα με αυτή τη γιορτή (ίσως και καθόλου). Μολονότι οι ισορροπίες κάποιες φορές είναι λεπτές και χρειάζεται προσοχή και διακριτικοί χειρισμοί στην αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων, υπάρχει πάντα η δυνατότητα, αν και ο ίδιος το θέλει, να περιγράψει μια ανάλογη γιορτή της δικής του χώρας⁵⁵. Αν εμπλακεί σε αυτή τη διαδικασία, παρακινούμενος από ένα αίσθημα επιβεβαίωσης του πολιτισμικού του φορτίου, της ταυτότητάς του, θα θελήσει να καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια. Έτσι, και σε περισσότερες γνωστικές και γλωσσικές διαδικασίες θα εμπλακεί και την ταυτότητά του θα διαπραγματευτεί⁵⁶.

Σε αυτήν τη διαπραγμάτευση επιτρέπεται και η δημοσιοποίηση στοιχείων της ταυτότητας του δίγλωσσου μαθητή στο δάσκαλο και στους συμμαθητές και η αναγνώριση και εξοικείωση των τελευταίων με αυτά. Το γράψιμο εξάλλου σχετικά με αυτή την ταυτότητα είναι μια διαδικασία αλληλεπιδραστική και όχι μονόδρομη. Είναι μια διαλογική παραγωγή, όπου συναντιούνται η διαφορετικότητα (otherness) και η ατομικότητα. Ρόλος του δασκάλου σε αυτήν τη διαδικασία, είναι η ενθάρρυνση του μαθητή να δημοσιοποιήσει και να διαπραγματευτεί την ταυτότητά του. Αν γίνει αυτό, ο μαθητής θα εμπλακεί σε μια ακόμη διαδικασία, αυτή του να τοποθετηθεί και ο ίδιος κριτικά απέναντι στην ταυτότητά του και απέναντι στα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα της ομάδας υποδοχής (Wells, 1999, 2002).

⁵⁵ Εξάλλου, σε κάποιους αρέσει να μιλούν για τη χώρα προέλευσης τους και να παραθέτουν ενόπιον της τάξης πληροφορίες ή παιδαγωγικό υλικό, που σχετίζεται με αυτές (βλ. αποτελέσματα 2^{ου} ερωτηματολόγιου) (ενότητα 3.2.1.).

⁵⁶ Το όφελος όμως θα είναι μεγάλο και για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής, γιατί θα διαπιστώσουν πως, εκτός από τους Έλληνες, και άλλοι λαοί έχουν κάνει στο παρελθόν αγώνες π.χ. για την ανεξαρτησία τους κ.τ.λ.

Όταν όμως οι δάσκαλοι ακολουθούν αποκλειστικά προκαθορισμένα από το υπουργείο προγράμματα ή όταν εφαρμόζουν στην τάξη πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας με τα ίδια ακριβώς κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές, τότε τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας θα είναι αβέβαια για εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι, εκ των πραγμάτων, δεν είναι δυνατόν να ταυτίζονται ή να ανταποκρίνονται σ' αυτές τις πρακτικές⁵⁷. Όταν όμως εμπλέκονται σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης και μεταμόρφωσης (Shor κ' Freire, 1987, Wells, 1999, 2002), όταν προσπαθούν να μάθουν και να κατανοήσουν τους μαθητές τους, όταν επενδύουν πάνω στις δυνάμεις και τα ταλέντα τους, όταν συμπεριλαμβάνουν στο μάθημα τις προσδοκίες και τις εμπειρίες των μαθητών και των οικογενειών τους, τότε σίγουρα ανεπιθύμητες καταστάσεις, όπως προκαταλήψεις, φοβίες και ανασφάλειες απομακρύνονται από το σχολείο.

Μέσα από τη διαλογική διαδικασία αλληλεπίδρασης στην τάξη, ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται στο νέο περιβάλλον στηριζόμενος στην ταυτότητα που κουβαλάει. Ο αυτοπροσδιορισμός στη βάση μιας ενεργητικής συμμετοχής και μιας κριτικής προσέγγισης δε γίνεται δίχως προβλήματα. Αυτή η επίμονη δουλειά απαιτεί εστίαση της προσοχής σε όλα τα πεδία της σχολικής ζωής και ενδέχεται να συνοδεύεται από συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις όμως και τα προβλήματα είναι απαραίτητα και αναγκαία, σύμφωνα με τους Shor κ' Freire (1987), προκειμένου να επέλθουν αλλαγές στη σχολική πραγματικότητα.

Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων των μεταναστών μαθητών, πέρα όμως από τα οφέλη που έχει για τους ίδιους, είναι σημαντική και για τους υπόλοιπους συμμαθητές, αφού συμβάλλει μακροπρόθεσμα στη γνωριμία και εξοικείωση με το «ξένο» (Γκόβαρης, 2002β), στη γνωριμία και στην εξοικείωση με την πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα και στη θωράκιση έναντι των ξενοφοβικών αντιλήψεων (Κανακίδου κ' Παπαγιάννη, 1998: 29). Οι μαθητές δεν καλούνται να αποδεχτούν και να υιοθετήσουν πρότυπα, που δεν οικειοποιούνται μέσω της δικής τους ενεργητικής συμμετοχής. Αντίθετα, μέσα από την ενεργητική αλληλεπίδραση με το διαφορετικό, καλλιεργούν μακροπρόθεσμα κριτική στάση στα δρώμενα και πρότυπα, που επιβάλλονται από τις τάσεις αναπαραγωγής και συντήρησης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Σε αυτές τις διαδικασίες ενεργητικής αλληλεπίδρασης με το διαφορετικό, ο Baynham (2000: 80) ονομάζει τα άτομα αυτά, τα οποία καθιστούν τις δικές τους σχετικές δεξιότητες διαθέσιμες σε άλλους, σε επίσημη ή σε ανεπίσημη βάση, έτσι ώστε να εκπληρώσουν συγκεκριμένους στόχους γραμματισμού «διάμεσους γραμματισμού». Στην περίπτωση της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων στο σχολείο, οι δίγλωσσοι μετανάστες μαθητές μπορούν οι ίδιοι να γίνουν διάμεσοι της διαπραγμάτευσης, στο βαθμό που μπορούν και καθιστούν τις δικές τους δεξιότητες και ιδιαιτερότητες διαθέσιμες σε άλλους στην επίσημη ή ανεπίσημη βάση της σχολικής ζωής και στο βαθμό που οι δράσεις τους περιβάλλονται από συγκεκριμένες αξίες και ιδεολογίες και που αξιοποιούνται στην κατεύθυνση επίτευξης επικοινωνιακών στόχων (Baynham, 2000: 324). Όταν δε οι δράσεις τους συνοδεύονται συνειδητά από πρόθεση εκ μέρους τους, τότε, σύμφωνα με τον Kendon (1997), αυτό οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το πλαίσιο που περιβάλλει το μαθητή (στο θέμα επανερχόμεστε στην

⁵⁷ Βλ. τρίτο ερωτηματολόγιο (ενότητα 3.3.): «Εάν έχετε ήδη στο παρελθόν συμπεριλάβει ή σκέφτεστε να συμπεριλάβετε στο πρόγραμμά σας και δραστηριότητες από τις άλλες γλώσσες και πολιτισμό των παιδιών, παρακαλούμε αναφέρετε περιληπτικά.»

ενότητα 2.3.1.). Αυτό όμως που έχει σημασία είναι, πως, όταν οι μαθητές διαπραγματεύονται το κεφάλαιό τους, μπορούν και οι ίδιοι να γίνουν διάμεσοι της επικοινωνίας και της διαπραγμάτευσης.

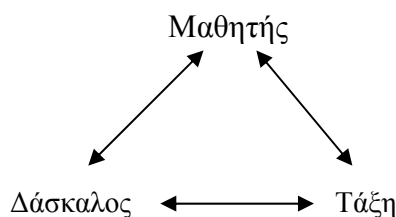
Σε ό,τι αφορά στη γλωσσική επικοινωνία, είναι σημαντικό, όπως αναφέρθηκε (Krashen, 1981, 1995), ο μαθητής να κατανοεί το λόγο και να βγάζει νόημα (making meaning). Ουσιαστική όμως επικοινωνία υπάρχει, όταν μέσω αυτού του λόγου έχουμε κάτι παραπάνω από απλή μετάδοση της πληροφορίας. Ουσιαστική επικοινωνία, αλληλοκατανόηση και επαφή των υποκειμένων στις διαπολιτισμικές συναντήσεις έχουμε, όταν στην καθημερινή γλωσσική αλληλεπίδραση έχουμε και διαπραγμάτευση ταυτοτήτων (Minick, 200: 46). Σε αυτό το πνεύμα, για μας, η γλώσσα συμβάλλει ακόμη πιο καθοριστικά στην ουσιαστική επικοινωνία των υποκειμένων, στο βαθμό που συμβάλλει στη διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων τους και στο βαθμό που καθιστά το φέρον «κεφάλαιο» (πολιτισμικό, γνωστικό...) κάθε μαθητή διαθέσιμο και αναγνωρίσιμο στους άλλους.

Σύμφωνα με αυτήν την οπτική, η γλώσσα ξεφεύγει από το ρόλο του απλού μέσου ανταλλαγής πληροφοριών και κατανόησης και γίνεται εργαλείο διαμόρφωσης ανώτερων ψυχολογικών διεργασιών, που λαμβάνουν χώρα στο μαθητή (Vygotsky, 1997). Ο δίγλωσσος μαθητής απελευθερώνεται και συμμετέχει στην σχολική πράξη στηριζόμενος στο κεφάλαιο που φέρει ερχόμενος στο νέο σχολείο. Όσο περνάει ο καιρός και ο μαθητής μαθαίνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, η σημασία της διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς του παραμένει σημαντική⁵⁸, μόνο που, παράλληλα, αυξάνεται η σημασία της γλώσσας στόχου ως μέσον διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων.

Στη βάση της κοινωνικής ιστορικής θεωρητικής προσέγγισης του Vygotsky (1986, 1997), αντιλαμβανόμαστε τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας ως κάτι εξίσου σημαντικό με το ρόλο της «δράσης» για την επίτευξη του «στόχου». Ο λόγος και οι πράξεις του μαθητή αποτελούν τμήμα μιας ενιαίας πολυσύνθετης ψυχολογικής λειτουργίας και κατευθύνονται προς την επίλυση του υπάρχοντος κάθε φορά προβλήματος (Vygotsky, 1997: 54). Η σημαντικότητα των λόγων και των πράξεων αυξάνει ανάλογα με τη συνθετότητα των ενεργειών που απαιτούνται και με τη δυσκολία επίλυσης του προβλήματος.

Δεδομένου ότι στην αλληλεπίδραση στην τάξη συμμετέχει εκτός από το μετανάστη μαθητή, ο δάσκαλος και οι συμμαθητές, η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων γίνεται αμφίδρομα. Συνεπώς, και ο δάσκαλος και η τάξη γίνονται διάμεσοι της διαπραγμάτευσης και της επικοινωνίας. Αυτό που έχει σημασία για εμάς, είναι όλοι οι μετέχοντες στην επικοινωνία, ανεξάρτητα από το βαθμό κατοχής της γλώσσας, να μεταδίδουν και να προσλαμβάνουν μηνύματα και να καθιστούν το σχετικό τους κεφάλαιο διαθέσιμο στους υπολοίπους, ώστε, εν τέλει, να εκπληρώνουν συγκεκριμένους στόχους επικοινωνίας και γραμματισμού.

⁵⁸ Βλ. πίνακα 2.21.1. στην ενότητα 3.2.1.



Σχήμα 5. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στην επικοινωνία στην τάξη.

Μέσα από την αλληλεπίδραση στο νέο περιβάλλον, επέρχεται η διαπραγμάτευση και η ανατροφοδότηση, που οδηγεί σε νέες επικοινωνιακές εμπειρίες κάθε μαθητή. Μετά τη διαπραγμάτευση έχει σημασία ο μαθητής να βγαίνει ενισχυμένος και όχι καταρρακωμένος. Τότε αποκτά ο μαθητής θετική αυτοεκτίμηση και συνεχίζει την προσπάθεια (Ταϊήλορ, 1997).

- «Αποδοχή» του νέου στοιχείου και πολιτισμική ένταξη

Η έννοια της αποδοχής του νέου στοιχείου στη διαδικασία που περιγράφουμε δεν έχει σχέση μόνο με μια αντίληψη περί ανεκτικότητας στη διαφορετικότητα, αφού ήδη η διαδικασία που περιγράφουμε εμπεριέχει το στοιχείο της αναγνώρισης και της αποδοχής της ετερότητας του άλλου. Υπό αυτήν την έννοια, η αποδοχή του νέου στοιχείου στα πλαίσια της συνάντησης μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ξεφεύγει τελείως και αυτό που ο Baumann (στο: Γκόβαρης, 2001: 216) αντιλαμβάνεται ως ένα είδος ανεκτικότητας στην διαφορετικότητα, το οποίο συνιστά συγκαλυμμένη στρατηγική επαναβεβαίωσης της υποδεέστερης σημασίας του άλλου.

Για εμάς, η διαδικασία της αποδοχής αφορά σε μια διαδικασία, η οποία, με καθαρά ψυχολογικούς όρους περιλαμβάνει τα εξής:

- (α) Μια λειτουργία που αρχικά αντιπροσωπεύει μια εξωτερική δραστηριότητα επαναδομείται και αρχίζει να εμφανίζεται αντίστοιχα εσωτερικά στα υποκείμενα.
- (β) Μια διαπροσωπική διεργασία μετασχηματίζεται σε ενδοπροσωπική. Κάθε λειτουργία που αφορά στην πολιτισμική ανάπτυξη του παιδιού, εμφανίζεται δύο φορές, τη μια σε κοινωνικό και την άλλη σε ατομικό επίπεδο.
- (γ) Ο μετασχηματισμός μιας διαπροσωπικής σε μια ενδοπροσωπική διαδικασία αποτελεί προϊόν μιας μακράς σειράς αναπτυξιακών γεγονότων (Vygotsky, 1997: 104).

Μιλώντας πάντα με ψυχολογικούς όρους, ένα ζήτημα που τίθεται γύρω από τις διαδικασίες «αποδοχής- εσωτερίκευσης», είναι αν κεντρικότερη θέση σε αυτές έχουν τα κατά Vygotsky «πολιτισμικά εργαλεία» (στο παράδειγμα με το μαθητή που μιμείται, «εργαλεία» είναι οι χειρονομίες κλπ.) ή τα ίδια τα υποκείμενα. Για τον Daniels (1996: 20), η απάντηση είναι, πως στην πραγματικότητα «εργαλεία» και υποκείμενα αλληλοσυνδέονται, αφού αφενός τα «πολιτισμικά εργαλεία» δε νοούνται έξω από την ανθρώπινη δράση και έξω από συγκεκριμένα πλαίσια αφετέρου τα υποκείμενα δεν μπορούν να δράσουν δίχως τη διαμεσολάβηση των πολιτισμικών εργαλείων.

Σε κάθε περίπτωση όμως, στη διαδικασία αλληλεπίδρασης των υποκειμένων με τα πολιτισμικά εργαλεία, είναι να υπάρχει «αποδοχή- εσωτερίκευση» του νέου στοιχείου, που φέρει ο μετανάστης μαθητής με απώτερο σκοπό τη θετική νοηματοδότησή της, όπως αυτή μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την ένταξη σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, καθώς και στη διαδικασία αναγνώρισης αυτής της ταυτότητας και των δεσμών που απορρέουν από αυτήν στο πλαίσιο των «δημοσίων διαλόγων» (Γκόβαρης, 2001: 172).

2.2.3.3. Κίνδυνοι της διαπραγμάτευσης

Η δυνατότητα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας αποκτάει μεγάλη σημασία για το μετανάστη μαθητή, γιατί επηρεάζεται και εξαρτάται από τις διαλογικές σχέσεις με τους άλλους (Minick, 1996: 33, Ταίηλορ, 1997: 81). Στις διαλογικές αυτές σχέσεις μπορεί να δημιουργούνται προβλήματα, οπότε η όλη διαδικασία της διαπραγμάτευσης να βρίσκεται αντιμέτωπη με συγκεκριμένους κινδύνους. Τους κινδύνους αυτούς, που εντοπίσαμε στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας, τους διακρίναμε σε πέντε γενικές κατηγορίες: (α) κίνδυνος στατικότητας (Laplantine, 1991, Γκότοβος, 2002: 12) (β) κίνδυνος συναισθηματικά φορτισμένων μηνυμάτων (Krashen, 1981, 1995) (γ) περίοδος σιωπής (Graves κ' Fitzgerald, 2003, Krashen, 1981, 1995) (δ) γενικότερα προβλήματα επικοινωνίας (Shu-Minutoli, 1995, Grant, 1995) και (ε) έλλειψη κριτικής σκέψης (Freire, 1975, Krashen, 1995).

- Στατικότητα

Ένας από τους κινδύνους, που ελλοχεύουν στο λόγο περί διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων, είναι να θεωρηθεί από τους μετέχοντες στην αλληλεπίδραση πως αυτές οι ταυτότητες είναι στατικές, κλειστές και αντικειμενικές και, έτσι, τα μέλη των ομάδων υποδοχής να κρατούν απόσταση απέναντί τους (Laplantine, 1999). Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως όλοι οι μαθητές, που προέρχονται από συγκεκριμένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, μπορεί να θεωρηθεί πως φέρνουν την ίδια ακριβώς ομαδική ταυτότητα, χωρίς να τους αναγνωρίζεται ο παράγοντας ατομική ταυτότητα ή ατομικές διαφορές, ιδιοσυγκρασίες κ.τ.λ. Εξομοιώνονται οι μαθητές με όλα τα άλλα άτομα της ίδιας ομάδας και διαφοροποιούνται από όλους όσους δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία (Γκότοβος, 2002: 12). Ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα μιας τέτοιας νοοτροπίας είναι να θεωρούμε, πως ολόκληρες ομάδες μαθητών με κοινή καταγωγή φέρουν ακριβώς τα ίδια χαρακτηριστικά (βλ. παράδειγμα με μετανάστη μαθητή και σημαία στην παρέλαση).

Στην περίπτωση όμως που δεχτούμε, πως όλοι οι μαθητές με κοινή καταγωγή έχουν ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα, πέφτουμε στην ίδια παγίδα που μας οδηγεί η μονοπολιτισμική εκπαίδευση, να αντιλαμβανόμαστε δηλαδή όλους τους μαθητές από το ίδιο πολιτισμικό περιβάλλον ως μαθητές με ταυτόσημα βιώματα, εμπειρίες, στάσεις και αντιλήψεις. Μια τέτοια επιχειρηματολογία στηρίζει τον κοινωνικό λόγο, που στοχεύει στη νομιμοποίηση των ανισοτήτων και των αποκλεισμών, επικαλούμενος τις «πολιτισμικές διαφορές» (Γκόβαρης, 2001: 114) και συμβάλλει στον απόλυτα ντετερμινιστικό καθορισμό της στάσης της ομάδας υποδοχής.

- Συναισθηματικά φορτισμένα μηνύματα

Ένα ακόμη σημείο, στο οποίο χρειάζεται να δοθεί προσοχή από τους εκπαιδευτικούς, είναι το ότι, όταν ο μαθητής διαπραγματεύεται την ταυτότητά του ή προσπαθεί να μεταφέρει τις πληροφορίες που θέλει στη γλώσσα στόχο, ενδέχεται να χάσει το συναισθηματικό άγγιγμα αυτών των πληροφοριών. Ο λόγος είναι πως η μεταφορά προσωπικών και συναισθηματικά φορτισμένων μηνυμάτων έχει αυξημένο βαθμό δυσκολίας (affective filter) (Krashen, 1981, 1995).

Ακόμη υπάρχει ο κίνδυνος πολλά παιδιά, για λόγους που έχουν να κάνουν με την ταυτότητα της ομάδας, να μη θελήσουν να εμπλακούν σε διαδικασίες δημοσιοποίησης «ευαίσθητων» μηνυμάτων, προκειμένου να αποφύγουν την πολιτισμική σύγκρουση (Freire, 1975) ή, ακόμη, ενδεχόμενη αποκάλυψη της γλωσσικής τους ανεπάρκειας στη χρήση της γλώσσας στόχο. Για όλους αυτούς τους λόγους, έχει ιδιαίτερη αξία να διαμορφωθεί στο σχολείο ένα κλίμα, που θα επιτρέπει στους μαθητές να εξωτερικεύουν και να δημοσιοποιούν με άνεση τις ιδέες τους και να συζητούν τα προβλήματά τους όσο πιο ελεύθερα μπορούν. Έχει ιδιαίτερη αξία στο σχολείο να διαμορφώνεται ένα κλίμα, όπου, κατά τη διάρκεια των σχολικών δραστηριοτήτων, ο δίγλωσσος μαθητής κατανοεί, ταυτίζεται και διαπραγματεύεται το γλωσσικό, γνωστικό και πολιτιστικό του κεφάλαιο. Η δημιουργία ενός τέτοιου πλαισίου, το οποίο στην ενότητα 2.3. ορίζουμε ως «πλαίσιο αναφοράς και μετασχηματισμού», είναι πρωτίστως υποχρέωση του δασκάλου.

- Διαπραγμάτευση και περίοδος «παθητικής παρουσίας»

Η παρατήρηση έχει δείξει (Krashen, 1981, Spolsky, 1989, Krashen, 1995, Baker, 2001, Graves κ' Fitzgerald, 2003), πως κάθε φορά που οι μαθητές αλλάζουν γλωσσικό περιβάλλον και μπαίνουν σε μια τάξη, της οποίας τη γλώσσα δε γνωρίζουν, είναι πιθανόν ότι μπαίνουν για ένα διάστημα σε μία φάση όχι ιδιαίτερα ενεργητικής παρουσίας στην τάξη. Κάθονται στο θρανίο και δε συμμετέχουν στην επικοινωνία, γιατί αυτή στηρίζεται κυρίως στην ανταλλαγή γλωσσικών μηνυμάτων (Kress, 1997). Άλλοι πάλι μαθητές, μολονότι καταλαβαίνουν, δεν κάνουν κάποια προσπάθεια να μιλήσουν (Graves κ' Fitzgerald, 2003: 108) ή χρειάζονται περισσότερο χρόνο στη διάθεσή τους για να μιλήσουν (Krashen, 1995: 16). Η διάρκεια της περιόδου, που έχει αυτά τα χαρακτηριστικά, ποικίλλει ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη και τον ίδιο το μαθητή. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναμένουν την ύπαρξη μιας τέτοιας περιόδου, στη διάρκεια της οποίας, ωστόσο, οι μαθητές εξακολουθούν να μαθαίνουν και να προοδεύουν. Πρέπει επίσης, να αναμένουν, πως κάποιοι μαθητές ίσως να χρειαστούν αρκετό χρόνο, για να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να ξεφύγουν από τη φάση σιωπής (Graves κ' Fitzgerald, 2003:108).

Η ιδέα της περιόδου σιωπής έχει κατά καιρούς αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής αντιπαράθεσης. Η επιχειρηματολογία για τη θετική ή αρνητική της αξία (Spolsky, 1989) έχει να κάνει από τη μια με την ουσιαστική σημασία της στην εξέλιξη της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή και από την άλλη, με το ότι οδηγεί σε μειωμένο κίνητρο για μάθηση. Για αυτό το λόγο, η ιδέα της περιόδου σιωπής πρέπει να αντιμετωπίζεται με προσοχή, δεδομένου ότι η μαθησιακή περίσταση και προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ιδιοσυγκρασία, οι ικανότητες, το κίνητρο για μάθηση, οι ατομικές στρατηγικές μάθησης κ.τ.λ., επηρεάζουν τη στάση του μαθητή σε αυτή τη φάση «παθητικής» παρουσίας στην τάξη (Spolsky, 1989).

Η ενδεχόμενη αποδοχή της θέσης, πως κατά τον ερχομό τους στο ελληνικό σχολείο, οι μετανάστες μαθητές δεν μπορούν να κάνουν πολλά περισσότερα, από το να παρευρίσκονται παθητικά στην τάξη, όπως και η ενδεχόμενη αποδοχή της θέσης, πως κατά τον ερχομό τους στο ελληνικό σχολείο, οι μετανάστες μαθητές δε φέρουν εφόδια, πάνω στα οποία μπορούν να επενδύσουν, για να προχωρήσουν σε μαθησιακό επίπεδο, κατεβάζουν τον πήχη των μαθησιακών απαιτήσεων πολύ χαμηλά. Όμως τα μαθησιακά περιεχόμενα μπορούν να γίνουν απαιτητικά ακόμη και για τους μετανάστες μαθητές, όταν ο βαθμός υποστήριξης, που παρέχεται από το περιβάλλον κατά την μετάδοση του νοήματος, είναι υψηλός (Cummins, 1999, 2003γ, August κ.α., 2003: 23) (βλ. ενότητα 2.3.2.)

Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούν και οι μετανάστες μαθητές που έρχονται στο ελληνικό σχολείο, να προοδεύσουν μαθησιακά και να μην παρευρίσκονται απλά παθητικά σε μια τάξη, στην οποία η επικοινωνία και η κατανόηση του νοήματος στηρίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην ανταλλαγή λεκτικών μηνυμάτων (Kress, 1997). Αυτό ισχύει ακόμη και όταν αυτοί δεν μπορούν ακόμη να εκφραστούν γλωσσικά. Αρκεί μόνο η παιδιαγωγική υποστήριξη να είναι υψηλή.

Σε αυτό το σημείο αποκτά ιδιαίτερη σημασία στα πλαίσια αυτής της περιόδου σιωπής να σημειωθεί, πως μια σειρά θεωρητικών μοντέλων και ερευνητικών δεδομένων, όπως η θεωρία της μετακύλησης του νοήματος από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο (Kress, 1997, 2000, 2000β) (βλ. ενότητα 2.2.4.2.), το μοντέλο παιδιαγωγικής στήριξης του Cummins (1999, 2003γ) (βλ. ενότητα 2.3.2.) και η έκθεση CRESPAR (August κ.α. 2003) μάς φανερώνουν, πως από την πρώτη στιγμή του ερχομού του στο νέο σχολικό περιβάλλον μπορεί ο μετανάστης μαθητής να συμμετέχει σε μια διαδικασία επικοινωνίας και να ερμηνεύει και να εφαρμόζει πληροφορίες, για να πετύχει μια σειρά από στόχους. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, είτε αποδέχεται την αξία του «κεφαλαίου» του είτε όχι, αξιοποιεί την πρώτη του γλώσσα, την κουλτούρα και τις κεκτημένες του γνώσεις, γιατί αυτά είναι τα μόνα μέσα που έχει για να επικοινωνήσει (ενότητα 1.1.). Αυτό δε σημαίνει, πως η κατανόηση των λέξεων δεν έχει σχέση με την επικοινωνία. Απλά, σε γενικές γραμμές αποκτά ιδιαίτερη σημασία να δούμε την αρχική περίοδο σιωπής με μια πιο προσεκτική ματιά.

Ένα δεύτερο σημείο, που πρέπει να προσεχτεί σχετικά με αυτήν την περίοδο, είναι, πως κατά τον πρώτο καιρό της παρουσίας του στην τάξη το γεγονός ότι δεν καταλαβαίνει πολλά ο μαθητής, ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί στα χέρια του ως μέσον, για να αποφύγει τη δουλειά και να μη συμμετέχει στη σχολική αλληλεπίδραση. Αυτό ίσως να είναι λιγότερο εμφανές στην αρχή, αλλά όσο περνάει ο καιρός να γίνεται ολοένα πιο φανερό. Θεωρούμε αναγκαίο ο μαθητής να μπει από την αρχή (από την πρώτη κιόλας μέρα) σε μια διαδικασία τόνωσης της αυτοεκτίμησής του, συμμετοχής στις δραστηριότητες της ομάδας και ενεργοποίησης των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του (στοιχεία απαραίτητα και για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας) (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004: 72). Η παρουσία μαθητών, που ο Goffman (1959: 151) χαρακτηρίζει ως «non persons», δηλαδή η παρουσία μαθητών που είναι παρόντες στην τάξη, αλλά στην πραγματικότητα είναι σαν να μην είναι παρόντες, η έλλειψη επιθυμίας για επικοινωνία ή η ενδεχομένως καχύποπτη και μη φιλική συμπεριφορά εκ μέρους του μαθητή, μόνο σαν πρόκληση πρέπει να αντιμετωπιστούν από το δάσκαλο.

- Προβλήματα στην επικοινωνία (ασυμφωνία συστήματος αυτονόητων)

Μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες μπορεί συχνά να δημιουργηθούν προβλήματα στην επικοινωνία, ως αποτέλεσμα του ότι ο ένας δεν μπορεί να ερμηνέψει μορφές συμπεριφοράς- «συστήματα αυτονόητων» (Dorfmueller-Karπούζα, 2004), που συναντά στον άλλο. Μέσα στην τάξη, οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν καταστάσεις, κατά τις οποίες οι απόψεις και οι στάσεις τους απέναντι σε εκπαιδευτικά ζητήματα μπορεί να είναι ριζικά αντίθετες από αυτές της κυρίαρχης ομάδας. Ή, ακόμη, αντιμετωπίζουν καταστάσεις, κατά τις οποίες η γνώση, στην οποία στηρίζονται, για να ερμηνεύσουν καταστάσεις και να παράγουν συμπεριφορές είτε να τίθεται υπό αμφισβήτηση είτε να αγνοείται. Η αμφισβήτηση αυτή μπορεί να αφορά σε πληθώρα θεμάτων καθημερινής αλληλεπίδρασης, όπως π.χ. πειθαρχίας (π.χ. πώς πειθαρχούν στις χώρες τους και από ποιον πειθαρχούνται και πώς πειθαρχούν στο καινούριο σχολικό περιβάλλον), αλληλεπίδρασης αγοριών και κοριτσιών (κάθονται σε διπλανά θρανία ή χωριστά, παίζουν μαζί στα διαλείμματα ή όχι) ή διαφορετικής αντίληψης της ομαδικής και της ατομικής προσπάθειας.

Ακόμη όμως και όταν μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων υπάρχουν κοινές μορφές συμπεριφοράς, αυτές δε στηρίζονται πάντα σε κοινή κοινωνικοπολιτική βάση. Αυτός είναι και ο λόγος που για την Grant (1995), η ευκολία και η δυνατότητα προσαρμογής της εμπειρίας του μετανάστη μαθητή μέσα στην τάξη επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική και ψυχολογική απόσταση μεταξύ του μαθητή και της κουλτούρας της πλειοψηφίας (Grant, 1995: 9). Η μεγάλη απόσταση μεταξύ των «αυτονόητων» μορφών συμπεριφοράς, που συναντιούνται σε διάφορες ομάδες, μπορεί να γίνει συνειδητή μόνο μέσα από την επαφή με άλλες κουλτούρες. Στο «σύστημα αυτονόητων» μιας άλλης ομάδας ο μαθητής με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αισθάνεται ξένος, αδυνατεί να περιοριστεί σε οικείους τρόπους συμπεριφοράς και αντιμετωπίζει έλλειψη κατανόησης⁵⁹.

- Έλλειψη κριτικής σκέψης

Συχνά, όταν ζητηθεί από ένα μετανάστη μαθητή να μεταφέρει μια πληροφορία στη δεύτερη γλώσσα, θα του ζητηθεί να το κάνει σε μια γλώσσα, στην οποία πιθανώς δεν έχει επάρκεια. Αυτή η διαδικασία από μόνη της είναι ιδιαίτερα απαιτητική και επικίνδυνη. Είναι απαιτητική, επειδή ο μαθητής καλείται να αποδώσει σωστά διδακτικά περιεχόμενα, πολιτισμικά μηνύματα και προσωπικά συναισθήματα σε μια γλώσσα, την οποία δεν κατέχει επαρκώς. Είναι επικίνδυνη, επειδή η διαδικασία μεταφοράς της πληροφορίας ενέχει τον κίνδυνο να αποβεί εις βάρος της κριτικής σκέψης και του αυθορμητισμού, μια που ο μαθητής ενδέχεται να δίνει μεγαλύτερη

⁵⁹ Μερικές μορφές συμπεριφοράς που δε συμβολίζουν κοινά βιώματα, είναι και οι παρακάτω (Shu-Minutoli, 1995: 125):

- Κάποιοι μουσουλμάνοι μπορεί να προσβληθούν, αν κάποιος τους αγγίξει με το δεξί χέρι.
- Σε κάποιους λαούς συνηθίζεται στη διαπροσωπική επικοινωνία ο ένας ομιλητής να στέκεται πολύ κοντά στον άλλον (π.χ. στους Λατινοαμερικάνους).
- Οι Ιταλοί κάνουν χειρονομίες που δεν ερμηνεύονται πάντα εύκολα.
- Το κάλεσμα με την κίνηση του δείχτη μπορεί να είναι προσβλητικό.
- Το κοίταγμα στα μάτια.
- Στατικότητα.

βαρύτητα στη μετάφραση των μηνυμάτων που θέλει να παρουσιάζει, παρά στην κριτική στάση απέναντι σε αυτά (Krashen, 1995: 30).

2.2.3.4. Νοηματοδότηση της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή

Στην ενότητα 2.2.3.1. εξετάσαμε μια σειρά θεωρητικών μοντέλων που αφορούν στην ταυτότητα και διατυπώσαμε την άποψη, πως η διαπραγμάτευση της ταυτότητας για το μαθητή που αλλάζει σχολικό περιβάλλον ξεκινάει, σε κάθε περίπτωση, στη βάση της ταυτότητας που φέρει ήδη από τη χώρα προέλευσης. Στη συνέχεια, (ενότητα 2.2.3.2.) εξετάσαμε μέσα από ποιες διαδικασίες περνάει η διαπραγμάτευση αυτή και διακρίναμε μερικούς από τους κινδύνους που κρύβονται σε αυτήν τη διαδικασία. Σε αυτήν την ενότητα, υπογραμμίζουμε τη σημασία που έχει στη θετική νοηματοδότηση των ταυτοτήτων των μεταναστών μαθητών (α) η καλή συναισθηματική κατάσταση του μαθητή και (β) οι σχολικές πρακτικές αποδοχής, μια και αυτού του τύπου οι πρακτικές καταλαμβάνουν κεντρική θέση στη δημιουργία πλαισίων «αναφοράς και μετασχηματισμού», όπως θα τα περιγράψουμε στην ενότητα 2.3.1. Αρχικά μελετούμε το ρόλο της καλής συναισθηματικής κατάστασης και έπειτα το ρόλο των σχολικών πρακτικών αποδοχής.

- Νοηματοδότηση της ταυτότητας και συναισθηματική κατάσταση

Κατά μια άποψη (Dorfmueller- Καρπούζα, 2004: 24), τα άτομα που συμμετέχουν σε δύο κουλτούρες πλεονεκτούν έναντι των «μονοπολιτισμικών» ατόμων από πολλές απόψεις, μερικές από τις οποίες παρουσιάζονται στη συνέχεια της εργασίας. Πριν όμως αποδεχτούμε αυτή τη θέση, πρέπει οπωσδήποτε να λάβουμε υπόψη τις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε διαπολιτισμικότητας, γιατί σε κάθε περίπτωση, είναι πολύ δύσκολο να διακρίνουμε τις αρνητικές συνέπειες ενός χαμηλού κοινωνικού κύρους, που βιώνουν πολλοί μετανάστες μαθητές, λόγω της διαπολιτισμικότητάς τους.

Μια από αυτές τις αρνητικές συνέπειες είναι, να μην αναγνωρίζουν την αξία του πολιτισμικού κεφαλαίου που φέρουν. Είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει, πως η στάση του μαθητή απέναντι σε αυτό το κεφάλαιο που φέρει από τη χώρα προέλευσης ή την κοινότητά του, μπορεί να είναι μέχρι και απαξιωτική. Είναι επίσης πολύ σημαντικό, ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει, πως αυτή η στάση του μαθητή διαμεσολαβείται από καθημερινές εμπειρίες αναγνώρισης ή απαξίωσης του πολιτισμικού κεφαλαίου που κουβαλάει. Από αυτή την οπτική, η ταυτότητα του μετανάστη μαθητή έχει να κάνει τόσο με τη σημασία που της αποδίδει ο ίδιος όσο και με τη σημασία που της αποδίδουν οι άλλοι (Γκόβαρης, 2002: 30).

Η άρνηση της προϋπάρχουσας ταυτότητας του μαθητή, η βίαιη αποκοπή του από τις μέχρι τότε εμπειρίες του, από την κουλτούρα του και τη γλώσσα του ή η απαξίωση αυτών των εμπειριών και της γλώσσας του λειτουργούν αρνητικά στην αυτοεκτίμησή του και οδηγούν σε αποδυνάμωση της μέχρι στιγμής διαμορφωμένης ταυτότητας (Γκόβαρης, 2002). Για αυτό, είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί η ταυτότητα που φέρει ο μαθητής και να συνεχίσει να αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Η θέση αυτή, η οποία καταλαμβάνει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας μας, δηλώνει πως είναι απαραίτητο ο μαθητής να κατανοεί, πως το φέρον από αυτόν κεφάλαιο συνιστά απαραίτητο εφόδιο αντίληψης της πραγματικότητας, ισότιμο με τα

πολλά άλλα κεφάλαια αντίληψης της πραγματικότητας που συναντιούνται στην κοινωνία υποδοχής (Δαμανάκης, 1991: 44).

Στη βάση αυτής της λογικής, αποκτά ιδιαίτερη αξία η θέση του Krashen (1995), πως η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή επηρεάζει σαφώς την επικοινωνία. Στην περίπτωση των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, η παραπάνω θέση σημαίνει, πως οι μαθητές με αυτοπεποίθηση και όρεξη για μάθηση τα καταφέρνουν καλύτερα από τους μαθητές, που λειτουργούν κάτω από ψυχολογική πίεση, άγχος και αγωνία. Για αυτό, είναι απαραίτητο, στο βαθμό που κάτι τέτοιο είναι εφικτό, να ελέγχονται οι αγχοτικές καταστάσεις, που τους φορτίζουν συναισθηματικά.

- Νοηματοδότηση της ταυτότητας και πρακτικές αποδοχής

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο τρόπος, με τον οποίο οι ίδιοι οι μετανάστες μαθητές νοηματοδοτούν τη διαπολιτισμικότητά τους. Στο νόημα που της αποδίδουν αποτυπώνονται εμπειρίες που έχουν να κάνουν με πρακτικές αποδοχής ή πρακτικές διαφοροποίησης και διαχωρισμού (Γκόβαρης, 2001). Για τη θετική νοηματοδότηση της διαπολιτισμικότητάς τους, είναι σημαντικό (Ταίηλορ, 1997: 123), να μπορούν να εντοπίζουν στην ταυτότητά τους μια από τις πολλές κατηγορίες αντίληψης και αποδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας, ώστε να μην αισθάνονται τον αποκλεισμό και την απαξίωση αυτού που φέρουν. Είναι επίσης σημαντικό, για τη θετική νοηματοδότηση της διαπολιτισμικότητάς τους, να αισθάνονται ελεύθεροι να δημιουργούν σχέσεις «συνάφειας» μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών αντίληψης της πραγματικότητας (Baugnet, 1998).

Σε αυτό το πνεύμα, του μη αποκλεισμού και απαξίωσης αυτού που φέρουν και της δυνατότητας για τη δημιουργία σχέσεων «συνάφειας» μεταξύ των κατηγοριών αντίληψης της πραγματικότητας, δεν πρέπει να προκαλεί έκπληξη, όταν ρωτάμε ένα παιδί μεταναστών για το τι αισθάνεται περισσότερο πως είναι, π.χ. Ελληνάκι ή Βουλγαράκι, Ελληνάκι ή Αλβανάκι, πως αυτό απαντά πολλές φορές «και τα δύο» (Camillieri κ' Cohen Emerique, 1989). Οι ίδιοι οι μαθητές δημιουργούν σχέσεις «συνάφειας» μεταξύ των ταυτοτήτων που φέρουν (Baugnet, 1998). Οι ίδιοι οι μαθητές αναγνωρίζουν ως χαρακτηριστικό τους γνώρισμα το διπλό αυτοπροσδιορισμό ή τη διπλή ετερότητα. Ο αυτοπροσδιορισμός αυτού του τύπου (Γκόβαρης, 2000β: 303), δεν αφορά στην ταύτιση με δυο διαφορετικές κουλτούρες ή γλώσσες, αλλά σε προσωπικές ικανότητες με θεμελιώδη σημασία και αξία για τη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση. Ο διπλός αυτοπροσδιορισμός, ο διπλός τρόπος προβολής και συγκρότησης της πραγματικότητας, αναφέρεται τόσο στη διάθεση να αντισταθούν στην υπαγωγή αυτού που φέρουν σε αρνητικές κατηγορίες όσο και στη διάθεση συμμετοχής στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μετανάστες μαθητές αξιώνουν η διαπολιτισμική τους ταυτότητα να αναγνωρίζεται ως δυναμικό κομμάτι της κοινωνικής πραγματικότητας και να μπορούν να εντοπίζουν σε αυτή μια από τις κατηγορίες αντίληψης και αποδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η αναγνώριση και άλλων μορφών αντίληψης της πραγματικότητας, ως δυναμικό κομμάτι του πολιτισμού, είναι και μια από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο (Γκόβαρης, 2001: 27), ενώ και η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα επηρεάζει θετικά και θα ενδυναμώνει τις ατομικές

και ομαδικές (individual and group) ταυτότητες, είναι μια από τις προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει συνολικά η Πολιτεία (Edwards, 1985: 129). Η αδυναμία αντιμετώπισης αυτών των προκλήσεων, δυστυχώς, προωθεί το διαχωρισμό και αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων και στηρίζει ένα σύστημα αξιών, που νομιμοποιεί την εξουσία επάνω τους (Γκόβαρης, 2001: 27), οδηγεί σε γλωσσική απώλεια και πολιτισμική διάβρωση (erosion) (Edwards, 1985: 129).

Η συγκρότηση ταυτοτήτων, που στηρίζονται σε περισσότερες από μια κατηγορίες αντίληψης της κοινωνικής και σχολικής πραγματικότητας, είναι εφικτή στο σχολείο. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για κάτι τέτοιο (Γκόβαρης, 2001: 28) αποτελεί, η «αναγνώριση της σχετικότητας και του υποθετικού χαρακτήρα» της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και το «άνοιγμα» του σχολείου στο ιδιαίτερο γλωσσικό, μορφωτικό κ.τ.λ. κεφάλαιο των μαθητών. Όταν αναγνωρίζεται αυτή η σχετικότητα και γίνεται αυτό το άνοιγμα του σχολείου στο ιδιαίτερο κεφάλαιο των μαθητών, τα όρια μεταξύ του οικείου και του μη οικείου γίνονται προσπελάσιμα. Δεν ανήκουν ούτε στο «εγώ» ούτε στο «άλλο» και η εμπειρία τους είναι συνδεδεμένη με τη δυνατότητα επίδρασης του «άλλου» στο «εγώ». Εξάλλου, σύμφωνα με τον Borelli (στο Γκόβαρης, 2001: 28), η έννοια της παιδείας «είναι συνυφασμένη με τη διαδικασία αντιπαράθεσης με το «ξένο», με το «μη ταυτόσημο» του ίδιου του υποκειμένου. Υπ' αυτήν την έννοια, ένας βασικός στόχος της παιδαγωγικής είναι και η ανάδειξη της ετερότητας ως προϋπόθεσης κάθε διαδικασίας μάθησης, συμβάλλοντας έτσι στον απεγκλωβισμό από τις προκαταλήψεις⁶⁰.

- Πλεονεκτήματα από τη θετική διαπραγμάτευση της ταυτότητας

Η συμμετοχή σε δύο κουλτούρες επιφέρει για το άτομο, υπό προϋποθέσεις, μια σειρά θετικών καταρχάς γνωρισμάτων, που είναι προς όφελος του μαθητή να τα διατηρήσει⁶¹. Αυτά σχετίζονται με:

- (α) την ικανότητα προσαρμογής και τον εμπλουτισμό της προσωπικότητας
- (β) τη δημιουργία μιας ιδιαίτερης «ευαισθησίας» στο άτομο, το οποίο, εξαιτίας της ανταγωνιστικής σχέσης μεταξύ των δύο κουλτουρών, οδηγείται σε μια ιδιαίτερη δημιουργικότητα
- (γ) την δυνατότητα να αντιπαραθέτει τους δύο κόσμους με μια ακόμη πιο κριτική ματιά
- (δ) τη βελτιστοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο κουλτουρών (Dorfmueller- Καρπούζα, 2004: 29).

⁶⁰ Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο που αναπτύξαμε καταγράφουμε το ζήτημα του ανοίγματος του σχολείου στο ιδιαίτερο κεφάλαιο των μαθητών με την ερώτηση: «Συζητιούνται στην τάξη θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων ή αλλοδαπών μαθητών;» (ενότητα 3.2.)

⁶¹ Στην έρευνά μας καταγράφουμε ζητήματα που αφορούν στη συμμετοχή σε δύο κουλτούρες με τις ερωτήσεις:

- (α) Υπάρχουν ομόγλωσσοι του στο σχολείο; Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάει μαζί τους; (ενότητα 3.2., δεύτερο ερωτηματολόγιο),
- (β) Τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν πρόβλημα πολιτισμικής ταυτότητας. Δεν ξέρουν σε ποιον πολιτισμό ανήκουν,
- (γ) οι δίγλωσσοι μαθητές αισθάνονται την εθνική και διαπολιτισμική τους ταυτότητα κατώτερη από αυτήν των Ελλήνων,
- (δ) η διγλωσσική- διπολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο (ενότητα 3.2., δεύτερο ερωτηματολόγιο).

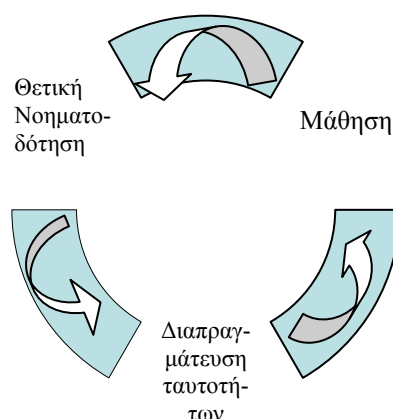
Εδώ πρέπει να σημειωθεί, πως για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου η αλλαγή σχολικού και γλωσσικού περιβάλλοντος είναι πολύ πιθανό, τουλάχιστον σε ένα πρώτο στάδιο, να μην οδηγήσει σε επιθυμία διαπραγμάτευσης μιας θετικής εικόνας για την ταυτότητα που φέρουν. Ο λόγος είναι, πως η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος συνοδεύεται από μια έντονη πίεση, καθώς έρχονται στην επιφάνεια πτυχές της ταυτότητας του μαθητή, στις οποίες μέχρι τότε δεν έδινε σημασία, λόγω του ότι δεν είχε βρεθεί ποτέ αντιμέτωπος με διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ομάδες (Edwards, 1985: 47). Αυτή η μη επιθυμία διαπραγμάτευσης μιας θετικής εικόνας εκδηλώνεται με μορφές συμπεριφοράς όπως είναι η απομόνωση, η άρνηση συμμετοχής στη σχολική ζωή, τα κλάματα και η αντικοινωνική συμπεριφορά. Είναι λοιπόν πιθανόν ο μαθητής να παραιτηθεί και να θελήσει την επιστροφή του στο προηγούμενο περιβάλλον, γιατί στην επαφή του με την ομάδα υποδοχής αντιμετωπίζει προβλήματα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτήν την περίπτωση θα είναι: (α) να κάνει το μαθητή να αισθανθεί όσο πιο βολικά και ζεστά μπορεί, μειώνοντας το «συναισθηματικό φίλτρο», δηλαδή μειώνοντας την αγωνία και προσπαθώντας να κερδίσει την εμπιστοσύνη του (Krashen, 1995: 30) και (β) να διαπραγματευτεί με την κυρίαρχη μαθητική ομάδα τη θέση του νέου μαθητή στην τάξη. Έχει λοιπόν διπλό ρόλο ο δάσκαλος: (α) να διαπραγματευτεί με το νέο μαθητή τη θέση του στην τάξη και (β) να διαπραγματευτεί με την τάξη τη θέση του νέου μαθητή μέσα σε αυτήν. Πρόκειται για ένα δύσκολο ρόλο, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν συγκρούσεις ανάμεσα στις πολιτισμικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας και της εθνοτικής, πολιτισμικής, κοινωνικής ομάδας της προέλευσης του δίγλωσσου μαθητή (Freire, 1975, Shor κ' Freire, 1987). Στο βαθμό που πετυχαίνει ο εκπαιδευτικός στα παραπάνω, πετυχαίνει να περάσει και το μήνυμα, πως η πολιτισμική και γλωσσική γνώση που φέρουν όλοι οι μαθητές, που έρχονται στο ελληνικό σχολείο από τρίτες χώρες, είναι πολύ σημαντική.

2.2.3.5. Νοηματοδότηση ταυτότητας και μάθηση

Στη βάση των όσων αναφέρθηκαν παραπάνω σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση του μετανάστη μαθητή και τις σχολικές πρακτικές αποδοχής και αναγνώρισης διαφόρων μορφών αντίληψης της πραγματικότητας, μπορούμε να κάνουμε την παρατήρηση, πως η κυριαρχία ενός ύφους ή ενός μοντέλου γνώσης στο σχολείο οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στον αποκλεισμό μαθητών, οι οποίοι είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Για αυτό, αποκτά ιδιαίτερο νόημα, στόχος του σχολείου να μην είναι η καθιέρωση ενός μοναδικού μοντέλου γνώσης και η δημιουργία ενός ενιαίου και ομοιογενούς δημόσιου χώρου, αλλά η δημιουργία και η ανάδειξη ποικίλων κατηγοριών λόγου.

Η συμμετοχή όλων των μαθητών στην επικοινωνιακή διαδικασία του σχολείου αποκτά ιδιαίτερη αξία, στο βαθμό που η θετική ή η αρνητική διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους μπορεί να επηρεάσει αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά τη μάθηση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου, οδηγεί σε θετική αυτοεκτίμηση και σε διάθεση για θετική διαπραγμάτευση της ταυτότητας. Αυτό έγινε ιδιαίτερα εμφανές στο παρελθόν στην περίπτωση της φινλανδικής καταγωγής μαθητών που διέμεναν στη Σουηδία και στην Αυστραλία. Στη Σουηδία, όπου οι μαθητές στιγματίζονταν και χαρακτηρίζονταν από την ομάδα υποδοχής ως χαμηλού επιπέδου μετανάστες, οι μαθητές είχαν χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις. Αντίθετα στην Αυστραλία, όπου χαρακτηρίζονταν από την ομάδα υποδοχής ως υψηλού επιπέδου μετανάστες, είχαν πολύ καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα

(Romaine 1989: 216). Για αυτό, αποκτά ιδιαίτερη αξία και στα πλαίσια του ελληνικού σχολείου η θετική ανάδειξη και η καταξίωση ποικίλων κατηγοριών λόγου. Η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού σχολείου έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την έγκαιρη αναγνώριση των διαφορετικών ταυτοτήτων και την παροχή των ευκαιριών ανάδειξης και καταξίωσής τους, μέσω της συμμετοχής όλων των μαθητών στην επικοινωνιακή διαδικασία του σχολείου (Γκόβαρης, 2001: 197).



ή

Διαπραγμάτευση ταυτοτήτων ↔ μάθηση

Σχήμα 6. Το παραπάνω σχήμα μάς δείχνει, πώς οι πρακτικές θετικής νοηματοδότησης των ταυτοτήτων των μαθητών στο σχολείο μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιστοποίηση των μαθησιακών επιδόσεων, οι οποίες με τη σειρά τους λειτουργούν θετικά στην τόνωση της αυτοεκτίμησης και στην περαιτέρω θετική νοηματοδότηση του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Το παράδειγμα των φιλανδικής καταγωγής μαθητών στην Αυστραλία και στη Σουηδία μάς δείχνει ότι υπάρχει αμοιβαία αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ γνωστικής εμπλοκής και θετικής νοηματοδότησης των ταυτοτήτων. Η μάθηση στο σχολείο αποκτά νόημα σε αναφορά με την ιστορία των υποκειμένων, την αντίληψη για τη ζωή, τις σχέσεις τους με τους άλλους, την εικόνα που έχουν για τους εαυτούς τους και εκείνη που θέλουν να δώσουν στους άλλους. Όσο περισσότερο το μαθησιακό περιβάλλον επιβεβαιώνει και σέβεται τους μαθητές τόσο περισσότερο αυτοί εμπλέκονται γνωστικά. Οι λόγοι αυτής της γνωστικής εμπλοκής είναι ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσεως και έχουν να κάνουν, μεταξύ άλλων, και με το φόβο της γελοιοποίησης μέσα στην τάξη και με τη συνειδητοποίηση των αδυναμιών των μαθητών (Baetens– Beardsmore, 1986:120).

Οι μαθητές είναι διστακτικοί να εμπλακούν σε γνωστικές δραστηριότητες, όταν αισθάνονται πως οι δάσκαλοι δεν αναγνωρίζουν και δε σέβονται τη γλώσσα τους και τις εμπειρίες τους. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο τασσόμαστε υπέρ μιας προσέγγισης, στην οποία οι πρακτικές αποδοχής πολλαπλών κατηγοριών αντίληψης της πραγματικότητας έχουν κεντρική θέση στη σχολική ζωή, αφού οδηγούν σε μεγαλύτερη γνωστική εμπλοκή. Η μέγιστη γνωστική εμπλοκή, με τη σειρά της,

οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, που με τη σειρά τους οδηγούν σε τόνωση της αυτοεκτίμησης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο ο Cummins (Schecter κ' Cummins, 2003: 15) παρατηρεί, πως η παροχή της δυνατότητας στους μετανάστες μαθητές να βγάλουν προς τα έξω την ταυτότητά τους, παίζει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας στη γλώσσα στόχο, αλλά και στην ανάπτυξη διγλωσσικού αλφαριθμητισμού⁶².

Ανάλογες μελέτες, οι οποίες να αποδεικνύουν τον παραπάνω ισχυρισμό, πως δηλαδή η θετική προβολή της ταυτότητας των μαθητών και οι πρακτικές αποδοχής της ετερότητας επηρεάζουν θετικά τη μάθηση, υπάρχουν πολλές. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά τις έρευνες των Boykin (1994) και Kiang (1995).

Ο Boykin (1994) έδειξε ποια είναι τα αποτελέσματα των αναντιστοιχιών μεταξύ πολιτισμικού φορτίου Αφροαμερικανών μαθητών στις Η.Π.Α. σε σχέση με τη μάθηση. Σύμφωνα με τον ερευνητή, οι μαύροι μαθητές των Η.Π.Α. χαρακτηρίζονται από ένα ιδιόμορφο πολιτισμικό στυλ (μια «αφροπολιτισμική έκφραση»- afro cultural expression), το οποίο χαρακτηρίζεται από πνευματικότητα (spirituality), αρμονία, κίνηση, ζωντανία (verve), κοινοκτημοσύνη, προφορική παράδοση και εκφραστικό ατομικισμό (expressive individualism), στοιχεία που λείπουν από τη βασική εκπαίδευση (mainstream classroom) των Η.Π.Α. Κατά συνέπεια, υπάρχουν αναντιστοιχίες μεταξύ του πολιτισμικών χαρακτηριστικών που μπορούν να συμβάλλουν στη μάθηση των μαύρων μαθητών και του μαθησιακού περιβάλλοντος των περισσότερων σχολείων. Το πρόβλημα δεν έγκειται στο ότι το πολιτισμικό στυλ των μαύρων μαθητών δεν είναι συμβατό με τη μάθηση γενικά, αλλά στο ότι αυτό το στυλ δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης, το οποίο να οδηγεί σε μάθηση στις περισσότερες τάξεις των Η.Π.Α. Ή, με άλλα λόγια, λείπουν από τα σχολεία των Η.Π.Α. τα στοιχεία εκείνα που επιτρέπουν την αξιοποίηση του ιδιόμορφου αυτού στυλ στις μαθησιακές διαδικασίες. Η αδυναμία να διαπραγματευτούν οι μαθητές το κεφάλαιο που φέρουν τους οδηγεί σε αδυναμία να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης.

Ανάλογα, είναι και τα ευρήματα της έρευνας του Kiang, ο οποίος μελέτησε μαθητές προερχόμενους από χώρες της νοτιοανατολικής Ασίας σε σχολεία των Η.Π.Α. Ο Kiang (1995) εντόπισε τουλάχιστον 12 ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών των μαθητών, πάνω στα οποία θα μπορούσε να στηριχτεί η μάθηση και τα οποία δεν αναγνωρίζονταν ως σημαντικά στο σχολείο. Μερικά από αυτά που αναφέρει είναι οι συγκεκριμένου τύπου διαπολιτισμικές και διγλωσσικές αντιλήψεις και οι δυναμικές τους απόψεις σχετικά με την ταυτότητά τους και τους ισχυρούς ρόλους ανάλογα με το φύλο. Οι δάσκαλοι δε θεωρούσαν αυτά τα χαρακτηριστικά ως υψηλού επιπέδου πολιτισμικό κεφάλαιο και τα παραμελούσαν, ενώ θα μπορούσαν τα χαρακτηριστικά αυτά να αποτελέσουν βάση πάνω στην οποία θα στηριζόταν η μάθηση.

Συνέπεια της επιχειρηματολόγησης για την αλληλεπίδραση μεταξύ της θετικής διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και της μάθησης αποτελεί το ότι, έχει ιδιαίτερη

⁶² Όπου ως διγλωσσικός αλφαριθμητισμός ορίζεται: «όλες οι περιστάσεις, στις οποίες η επικοινωνία συμβαίνει σε δύο γλώσσες και/ ή γύρω από το γράψιμο». (Biliteracy is defined as "any and all instances in which communication occurs in two (or more) languages in and around writing". As such, biliteracy epitomizes the relationship between language and education for first and second language learners and the continua of biliteracy provides a framework in which to explore the dimensions of their education (Hornberger, 1996: 452).

σημασία οι πολιτισμικές διαφορές των μαθητών να λαμβάνονται υπόψη στις «πορείες μάθησης» για τρεις λόγους (Cazden, 2000: 250): (α) γιατί η διαδικασία προσαρμόζεται καλύτερα στις ανάγκες πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, (β) γιατί υποστηρίζονται διαπολιτισμικές τάσεις και δεξιότητες και (γ) γιατί αναγνωρίζεται η αξία συλλογικών και ατομικών ταυτοτήτων.

Στη συνέχεια, εξετάζουμε ένα παράδειγμα από τον ελληνικό σχολικό χώρο και μελετούμε, πώς τα διαφορετικά πολιτισμικά στυλ μάθησης μπορούν και στο ελληνικό σχολείο να προωθήσουν ή να εμποδίσουν τη μάθηση. Ξεκινούμε με την παρατήρηση, πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο γραπτός λόγος και η ατομική εργασία κατέχουν κεντρική θέση στη σχολική ζωή. Παίρνουμε κατόπιν το μετανάστη μαθητή, στου οποίου τη χώρα προέλευσης ο προφορικός λόγος έχει κυρίαρχη θέση έναντι του γραπτού στη σχολική πραγματικότητα ή το μαθητή ο οποίος συμμετέχει συνεχώς σε συζητήσεις στο σπίτι ή σε παρέες συνομήλικων. Όταν ο μαθητής αυτός έρχεται στο ελληνικό σχολείο, όπου ο γραπτός λόγος έχει κεντρική θέση στη διδασκαλία της γλώσσας, πέραν των οποιωνδήποτε γλωσσικών προβλημάτων έχει να αντιμετωπίσει, θα υπολείπεται των υπολοίπων μαθητών και στο ότι θα έχει μικρότερη εμπειρία στην επεξεργασία του γραπτού λόγου.

Στο σημείο αυτό, διαβάζοντας το σχήμα 6 στην αντίθετη κατεύθυνση, αποκτά ιδιαίτερο νόημα η τοποθέτηση του Charlot (1997: 124), σύμφωνα με την οποία, η σχέση του υποκειμένου με τη γνώση ενέχει μια ταυτοτική (identitaire) διάσταση. Μέσα από τη μάθηση διακυβεύεται η διαμόρφωση του εαυτού και η εικόνα του εαυτού. Η σχολική επιτυχία παράγει ισχυρά φαινόμενα ψυχικής επιβεβαίωσης, ενώ η αποτυχία συνεπάγεται βλάβες στη σχέση με τον εαυτό. Στο σχολείο δημιουργείται πρόβλημα, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται το βαθμό, στον οποίο οι μετανάστες μαθητές επηρεάζονται από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους και από τα πιστεύω της κουλτούρας τους και το βαθμό, που τα πιστεύω αυτά μπορεί να θεωρούνται μειονέκτημα.

Το πώς αυτές οι εμπειρίες και αυτά τα πιστεύω μπορεί να θεωρηθούν ως μειονέκτημα, είναι για τον Ogbu (1978) αποτέλεσμα τριών εκδοχών. Σύμφωνα με την πρώτη εκδοχή, στο μαθητή θεωρητικά «λείπει κάτι», ώστε να πετύχει στο σχολείο. Σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή, έχουμε το μαθητή, του οποίου η κουλτούρα δεν εναρμονίζεται με αυτήν που προϋποθέτει τη σχολική επιτυχία. Στην τρίτη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με ένα φαινόμενο θεσμικής ελλειμματικότητας, με την έννοια του ότι ο τρόπος, με τον οποίο αντιμετωπίζει το ίδιο το σχολείο τους μαθητές (π.χ. σε επίπεδο προσδοκιών, προγραμμάτων κ.τ.λ.), παραβλέπει τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Σε κάθε περίπτωση όμως, οι τρεις αυτές εκδοχές χρησιμοποιούν προσφυσώς την έννοια του μειονεκτήματος του ίδιου του μαθητή και δε βλέπουν πως οι μαθητές δεν μπορούν να προοδεύσουν ακαδημαϊκά, γιατί δεν μπορούν να εμπλακούν σε διεργασίες διαπραγμάτευσης και αξιοποίησης αυτού που φέρουν ως ιδιαίτερο κεφάλαιο.

Ο Cummins (1999), εξετάζοντας τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της γλώσσας και της κουλτούρας του σχολείου από τη μια και των σχέσεων ισχύος από την άλλη, σημειώνει, πως ο βαθμός ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το βαθμό εισαγωγής της κουλτούρας και της πρώτης τους γλώσσας μέσα στην τάξη. Επίσης, σημειώνει, πως ο βαθμός ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών σχετίζεται και με την εντατικότητα εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας και με την

ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους. Τέλος, επισημαίνει το γεγονός πως, όταν οι μετανάστες μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά τόσο το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο όσο και αυτό της κυρίαρχης ομάδας, δεν αισθάνονται μειονέκτημα μέσα στην τάξη και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, λόγω του ότι η θετική διαπραγμάτευση της ταυτότητας επιφέρει θετικές επιπτώσεις τόσο στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους όσο και σε αυξημένη εμπλοκή σε μαθησιακές και διαπολιτισμικές διεργασίες⁶³.

2.2.3.6. Νοηματοδότηση ταυτότητας και διγλωσσία

Η διγλωσσία (bilingualism) κι η διεγγραμματοσύνη (ή διγλωσσικός αλφαριθμητισμός biliteracy) (Hornberger, 1996: 452) προσδίδουν στα υποκείμενα πολυδιάστατα χαρακτηριστικά, ακόμη και όταν αυτά έχουν αναπτύξει μερικές ή ελάχιστες μόνο δεξιότητες στη μια από τις δύο γλώσσες. Η δυναμική και ο συσχετισμός μεταξύ των γλωσσών των υποκειμένων, αντικατοπτρίζει μια γλωσσική και πολιτισμική κατάσταση, στην οποία τα υποκείμενα κινούνται σε δύο γλωσσικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να αλλάζουν συνεχώς κώδικα επικοινωνίας και να αντιπαρατίθενται με δύο πολιτισμούς (Κουλιάρη, 2004). Η κινητικότητα αυτή οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό και στον ορισμό του ρόλου τους μέσα στην κοινωνία, μέσα από μια διαδικασία, που αποβαίνει ρυθμιστική για την ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους (Cummins, 1999, 2003γ).

Τα παραπάνω σημαίνουν πως, στις διαδικασίες δόμησης μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας, η διγλωσσία ως συγκεκριμένη κοινωνική και ιστορική πράξη, κατέχει μια ξεχωριστή θέση. Έχει αφετηρία τις πραγματικές συνθήκες διαβίωσης των υποκειμένων και διαπλέκεται στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στην ιδιαίτερη βιογραφική τους εξέλιξη και στη συγκρότηση μιας προοπτικής αυτοπροσδιορισμού στον κοινωνικοπολιτισμικό χώρο (Γκόβαρης, 2001).

2.2.3.7. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, σχέση γλώσσας- ταυτότητας.

Η σχέση και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ της ταυτότητας και της γλώσσας των υποκειμένων περιγράφονται σε μια σειρά νεότερων εργασιών (Thim- Mabrey, 2003: 4), οι οποίες αφορούν κυρίως στη σχέση μεταξύ πολιτισμικής, γλωσσικής, προσωπικής ταυτότητας σε γλωσσικά συγκείμενα (context) διαλέκτων, σε επίπεδο κοινωνικής ιεραρχίας (sozialer Hierarchie), ηλικίας, φύλου κ.α. Όλες οι παραπάνω έρευνες συμφωνούν στο ότι η γλώσσα αποτελεί ουσιαστικό πυλώνα της αυτοαντίληψης των λαών και των εθνοτικών μειονοτήτων, καθώς επίσης και μικρών ή μεγάλων κοινωνικών ομάδων. Ενώ, σε περίπτωση συγκρούσεων, λειτουργεί ως εργαλείο κοινωνικής, πολιτισμικής και πολιτικής επιβεβαίωσης.

Η γλώσσα και η κουλτούρα παρέχουν στο μαθητή την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα. Η αίσθηση αυτή παρέχει με τη σειρά της στο μαθητή μια σειρά γνωστικών

⁶³ Στο δεύτερο μέρος της έρευνάς μας προσπαθούμε να καταγράψουμε, αν οι μετανάστες μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά πτυχές του πολιτισμικού τους κεφαλαίου αλλά και του αντίστοιχου «ελληνικού» πολιτισμικού κεφαλαίου με τις ερωτήσεις: (α) «Δείχνει ζήλο και θέληση να συμμετέχει στις εθνικές και θρησκευτικές εορτές- επετείους- δραστηριότητες;» και (β) «Συμμετέχει ενεργά στις σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις, προσευχή, επετείους κλπ.», « Σε ποιες συμμετέχει;», «Σε ποιες δεν συμμετέχει;» (ενότητα 3.2.).

δυνατοτήτων, μια εκ των οποίων σχετίζεται με τη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Grant, 1995: 9). Παράλληλα, η αίσθηση αυτή τον επηρεάζει στο κατά πόσο θα διατηρηθεί ή θα συρρικνωθεί η πρώτη του γλώσσα (Woolard, 1991: 61). Η ανάγκη αυτοτοποθέτησης και αυτοαναπαράστασης των υποκειμένων μέσω της γλώσσας σε κάποια ομάδα αναφοράς απορρέει από τη συνύπαρξη με τους άλλους (Thim- Mabrey, 2003: 5).

Σχετικά με αυτή τη φύση της σχέσης γλώσσας- ταυτότητας μπορούν να γίνουν οι εξής παρατηρήσεις:

- (1) Η γλώσσα και η ταυτότητα του μαθητή φαίνεται να έχουν μια σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης.
- (2) Η γλώσσα και η ταυτότητα φαίνεται να έχουν μια σχέση παράλληλης- ταυτόχρονης διαπραγμάτευσης στα πλαίσια της σχολικής αλληλεπίδρασης.
- (3) Η γλώσσα και η ταυτότητα αλληλεπικαλύπτονται, δίχως όμως να συμπίπτουν και δίχως να είναι ταυτόσημες.

Αναφορικά με το (1), «Γλώσσα και ταυτότητα – σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης», μπορούν να γίνουν οι εξής παρατηρήσεις:

Ο ρόλος της γλώσσας στη διαπραγμάτευση της ταυτότητας είναι πολύ σημαντικός, αφού η γλώσσα αποτελεί βασικό «εργαλείο» αυτής της διαπραγμάτευσης. Μελέτες στους χώρους της κοινωνιογλωσσολογίας και της εθνογραφίας της επικοινωνίας, που είχαν σαν στόχο να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα στην ερμηνεία των μηνυμάτων, των ταυτοτήτων και των σχέσεων, απόδειξαν πως είναι αδύνατον να εξεταστεί η κουλτούρα ενός ατόμου ή μιας ομάδας ανεξάρτητα από τις γλωσσικές διαδικασίες (linguistic processes), δια μέσου των οποίων αυτή κατασκευάζεται (Robertson κ' Bloome, 1998: 11).

Όλες οι γλωσσικές πράξεις είναι πράξεις ταυτότητας, με την έννοια ότι η γλωσσική χρήση αντιπροσωπεύει μια προβολή της ταυτότητας, αφού αποκαλύπτει στοιχεία για τους ομιλητές και τις στάσεις τους απέναντι στον εαυτό τους και στον άλλον (Κωστούλα- Μακράκη, 2001: 101). Οι μαθητές μέσω της γλώσσας διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους, αλλά και μέσω της διαπραγμάτευσης της ταυτότητας τους εξελίσσουν τη γλώσσα τους. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση, όπου εξελίσσονται παράλληλα η γλώσσα και η ταυτότητα. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση όπου ισχύει η σχέση «αιτίου – αιτιατού – αιτίου». Το ένα επηρεάζει το άλλο και επηρεάζεται από αυτό και μαζί εξελίσσονται. Αν θελήσουμε να αναπαραστήσουμε σχηματικά αυτή τη σχέση θα είχαμε:

Γλώσσα ↔ Ταυτότητα

Σχήμα 7. Σχέση γλώσσας- ταυτότητας

Το ότι η γλώσσα και η ταυτότητα είναι στενά συνδεδεμένες έννοιες αποδεικνύεται και από την ύπαρξη πυκνών δικτύων σχέσεων (Oppenrieder κ' Thurmaier, 2003: 42), που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών μιας ομάδας. Κεντρικό ρόλο σε αυτά τα δίκτυα έχει η επικοινωνία και κυρίως η ικανότητα σε γλωσσική επάρκεια στη γλώσσα της ομάδας. Η χρήση και μόνο της γλώσσας συμβολίζει το «ανήκειν» στην ομάδα. Για αυτό το λόγο, πολλές φορές η επεξεργασία νέων γλωσσικών συμβάσεων,

ιδιαίτερα όσων είναι κοινωνικά ισχυρές, θέτει και σημαντικά ζητήματα ταυτότητας για το άτομο (είμαι το ίδιο άτομο που ήμουν πάντα, πριν αρχίσω να μιλώ αυτή τη γλώσσα ή μήπως η εξέλιξη αυτή με άλλαξε;) Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο η Harley (1990:139) παρατηρεί πως, η ανάπτυξη επάρκειας σε μια δεύτερη γλώσσα έχει σπουδαίες επιπτώσεις στην ταυτότητα του μαθητή, αφού συχνά τα υποκείμενα αυτοχαρακτηρίζονται, στηριζόμενα στη γλώσσα που μιλούν. Ο Baynham (2000: 294) εξετάζει το ζήτημα ως μια δυναμική διαδικασία, η οποία συντελείται από τη συσσώρευση εμπειριών, που δημιουργούν τις υποκειμενικότητες των ατόμων, σε σχέση με τις αντικειμενικές κοινωνικές θέσεις, που δομούν αυτές τις εμπειρίες.

Αναφορικά με το (2), «Γλώσσα και ταυτότητα– σχέση παράλληλης/ ταυτόχρονης διαπραγμάτευσης», μπορούμε να παρατηρήσουμε πως:

Η θέση περί ταυτόχρονης διαπραγμάτευσης της γλώσσας και της ταυτότητας έχει να κάνει με το ότι μέσα από τη συμμετοχή στη σχολική ζωή, κατά τη μαθησιακή διαδικασία, επηρεάζεται τόσο η γλωσσική εξέλιξη του μαθητή όσο και η ταυτότητά του. Ο λόγος έχει να κάνει με το ότι η γλώσσα είναι εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Vygotsky: 1986, Minick, 1996, 2005) και ο προφορικός λόγος είναι στενά συνδεδεμένος με την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Valsiner κ' Van der Veer, 2005: 81). Ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι άνθρωποι είναι χαρακτηριστικός για τον καθένα, όπως χαρακτηριστικός είναι και ο τρόπος με τον οποίο μέσω του λόγου παρουσιάζεται και προβάλλεται ο εαυτός. Τα παιδιά, των οποίων ο προφορικός λόγος δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένος, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε ό,τι αφορά στις προσωπικές τους σχέσεις. Δεν δύνανται να αναπτύξουν όλες τους τις δυνατότητες εξαιτίας της έλλειψης επικοινωνίας με τους άλλους (Corson, 1988: 25).

Όπως όμως ήδη αναφέραμε (ενότητα 1.1.), είτε το δέχεται είτε όχι, ο μαθητής καθημερινά στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας διαπραγματεύεται ταυτόχρονα τη γλώσσα και την ταυτότητά του, αφού αυτά είναι τα εφόδια που έχει στη διάθεσή του για να επικοινωνήσει. Η κεντρική ιδέα που προβάλλεται από τη διατύπωση αυτής της θέσης (της παράλληλης διαπραγμάτευσης της γλώσσας και της ταυτότητας) είναι, πως ο μαθητής σε μία πρώτη φάση στο σχολείο της χώρας υποδοχής δεν έχει όλο εκείνο το γλωσσικό πλούτο, που απαιτείται για να επικοινωνήσει, να φτιάξει νόημα (meaning making) (Wells, 1999, 2002) και να συμμετάσχει στην αλληλεπίδραση. Αυτό έχει σαν συνέπεια τη δημιουργία πολλών προβλημάτων συναισθηματικής φύσεως στα παιδιά, αφού στερούνται ενός σημαντικού μέσου επικοινωνίας. Στην περίπτωση δε που η υποδοχή της γλώσσας είναι εχθρική ή αντιμετωπίζεται με ειρωνεία και κοροϊδίες, η στάση των μαθητών μπορεί να επηρεαστεί ανάλογα με τη δύναμη και την προσωπικότητα του καθενός. Οι μετανάστες μαθητές έχουν ανάγκη από θετική προβολή, γιατί έτσι τους προσφέρεται η απαραίτητη συναισθηματική ασφάλεια (Νικολάου, 2000: 53). Δυστυχώς όμως, δεν μπορούν να στηριχτούν στη γλώσσα για τη θετική τους προβολή μέσα στην τάξη. Μπορεί όμως η εικόνα τους να ενισχυθεί, όταν αξιολογείται θετικά το πολιτισμικό τους κεφάλαιο και όταν στην τάξη προβάλλονται στοιχεία που συνδέονται αυτό.

Τέλος, αναφορικά με (3), «Γλώσσα και ταυτότητα «αλληλεπικαλύπτονται», αλλά δεν συμπίπτουν και δεν είναι έννοιες ταυτόσημες», μπορούμε να παρατηρήσουμε πως:

Η γλώσσα αποτελεί, όπως αναφέραμε, σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του ατόμου σε τέτοιο βαθμό, που για το Fishman (1991: 4), η καταστροφή μιας γλώσσας

ισοδυναμεί με την καταστροφή μιας βαθιά ριζωμένης ταυτότητας. Ενώ, σύμφωνα με τον Le Page (1985, στο: Τσοκαλίδου, 2000: 38), η γλωσσική επιλογή των δίγλωσσων σηματοδοτεί την επιλογή της ταυτότητας που θέλουν να φέρουν στην επιφάνεια σε μια δεδομένη χρονική στιγμή⁶⁴.

Υπό αυτήν την έννοια, η γλώσσα συνιστά δύναμη, η οποία συσπειρώνει άτομα που ανήκουν σε κοινές ομάδες. Αυτός είναι και ο λόγος που αυτή τη δύναμη θέλουν να την καταπολεμήσουν οι αφομοιωτικές τάσεις, που συναντιούνται στις κοινωνίες. Κάτι τέτοιο αποδεικνύεται από το γεγονός ότι όλες οι προσπάθειες αφομοίωσης μιας ομάδας από μια άλλη, όλες οι προσπάθειες αλλοίωσης της ταυτότητας μιας ομάδας, εμπεριέχουν μια προσπάθεια να μη μιλιέται η γλώσσα αυτής της ομάδας.

Στο σχολείο, από τους μαθητές ζητείται να μιλούν στη γλώσσα της ομάδας υποδοχής και συχνά μπορεί και να επιπλήττονται, όταν χρησιμοποιούν τις πρώτες τους γλώσσες (Grosjean, 1982: 29). Κάτι τέτοιο συνέβη λ.χ. στις Η.Π.Α. το 19^ο και 20^ο αιώνα με την κίνηση «English Only Movement» (Lopez, 1991: 140, Nieto, 1999: 60) και τα νεότερα χρόνια με την κίνηση «U.S. English» στην πολιτεία της Καλιφόρνια (Σκούρτου, 2002β: 4)⁶⁵. Ανάλογα βέβαια συνέβησαν και στην Ελλάδα (Βούρη, 1992)⁶⁶.

Αυτό μπορεί να ισχύει, γιατί στη βάση των αφομοιωτικών τάσεων βρίσκεται το επιχείρημα, ότι μόνο η εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής εξασφαλίζει στα παιδιά των μεταναστών ευκαιρίες ίσες με αυτές των ντόπιων μαθητών (Γκόβαρης, 2001: 44, Γκότοβος, 2002). Έτσι, μετατοπίζονται οι ευθύνες της κοινωνικής και σχολικής ένταξης στις προσωπικές ικανότητες των μαθητών και στην ετοιμότητα προσαρμογής τους⁶⁷.

Για να δείξει το βαθμό αλληλοεπικάλυψης της γλώσσας και της ταυτότητας, η Harley (1990: 140) προτείνει, πως ο βαθμός στον οποίο το άτομο ταυτίζεται με μια ομάδα έχει σχέση με το βαθμό στον οποίο κατακτάει τη γλώσσα της ομάδας. Συγχρόνως, προειδοποιεί, πως μια σειρά παραγόντων (προσωπικοί, γνωστικοί, βιολογικοί, συναισθηματικοί και κοινωνικοί) επηρεάζουν τη διγλωσσική ικανότητα.

Λέγοντας βέβαια πως γλώσσα και ταυτότητα αλληλεπικαλύπτονται, αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί είναι, πως δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι η γλώσσα και η ταυτότητα ταυτίζονται απόλυτα ή συμπίπτουν (Edwards, 1985: 48). Για να γίνει αυτό πιο κατανοητό, θα χρειαστεί να αναφέρουμε το παράδειγμα των Ελλήνων Πόντιων παλιννοστούντων, για τους οποίους, για διάφορους ιστορικούς και κοινωνικούς λόγους, δεν αποτέλεσε η Ελληνική βασικό κώδικα επικοινωνίας. Ωστόσο, κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί ούτε πως αυτοί οι άνθρωποι δεν αισθάνονται Έλληνες ούτε πως

⁶⁴ Η συνεχής αλλαγή γλωσσικού κώδικα εκφράζει τη «ρευστή φύση» της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας, ενώ η επιλογή χρήσης της ασθενοῦς γλώσσας από μέλη εθνοτικών ομάδων λειτουργεί και ως μέσο εκπλήρωσης «φόρου τιμής» στην πολιτισμική ταυτότητα.

⁶⁵ Η ομάδα αυτή οργάνωσε πολύχρονη εκστρατεία με βασικά αιτήματα: (α) την επιβολή της Αγγλικής ως αποκλειστικής γλώσσας διδασκαλίας στα σχολεία της Καλιφόρνια και (β) την απαγόρευση χρήσης άλλης γλώσσας ως γλώσσας διδασκαλίας (Σκούρτου, 2002: 4) -βλ. ακόμη Jordan, 1988: 190-.

⁶⁶ Βέβαια και στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο σπάνια γίνεται χρήση των άλλων γλωσσών των μαθητών (Βλ. σχετικά πίνακα 3.22.).

⁶⁷ Στην έρευνα που διεξάγαμε τις αφομοιωτικές τάσεις στο σχολείο μπορούμε να τις καταγράψουμε με τις εξής ερωτήσεις του τρίτου ερωτηματολογίου: (α) η παρουσία δίγλωσσων μαθητών αναστέλλει το πνεύμα καλής συνεργασίας και την ομαλή λειτουργία της τάξης, (β) κατά κανόνα η εκμάθηση η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη της γλώσσας (ενότητα 3.3.).

είναι λιγότερο Έλληνες από κάποιους άλλους (Δαμανάκης, 1997: 147). Στην περίπτωση τους, η γλώσσα της χώρας που αισθάνονται ως πατρίδα, δε λειτουργεί ως αναγκαίος όρος της εθνικής τους ταυτότητας. Η συνείδησή τους είναι ελληνική, τουλάχιστο με την έννοια ότι αισθάνονται Έλληνες και έχουν έναν εσωτερικό δεσμό με την Ελλάδα ή με αυτό που οι ίδιοι αισθάνονται ως Ελλάδα, χρησιμοποιώντας όμως τη Ρώσικη ως μέσο επικοινωνίας. Εν ολίγοις, είναι αμφίβολης αξίας η αναγωγή της γλώσσας σε αποκλειστικό γνώρισμα της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των ανθρώπων. Για αυτό και ισχυριζόμαστε, πως γλώσσα και ταυτότητα αλληλεπικαλύπτονται, δίχως όμως να ταυτίζονται και δίχως να συμπίπτουν.

2.2.3.8. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα ταυτότητας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Με τα παραπάνω θέλουμε να επισημάνουμε πως, σε ό,τι αφορά στον τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας, προοπτική του σχολείου δεν μπορεί να αποτελεί η ιδέα της πολιτισμικής ομοιογένειας, αλλά η παροχή ευκαιριών για δημιουργικότητα των μαθητών και αβίαστη αντιπαράθεση με τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Για να υπάρξει όμως αβίαστη αντιπαράθεση με τον κοινωνικό πλουραλισμό, είναι απαραίτητο η κουλτούρα των μεταναστών μαθητών να έχει θετικό αντίκρισμα τόσο στα μάτια τους όσο και στα μάτια των συμμαθητών τους (Γκόβαρης, 2001). Έτσι μόνο τονώνεται η αυτοεκτίμησή τους και πετυχαίνουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Προκειμένου να εφαρμοστούν αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας, αλλά και ένα πλαίσιο μάθησης με το οποίο οι μαθητές να μπορούν να ταυτίζονται, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Αυτό, σύμφωνα με τον Cummins (1999: 161), σημαίνει, πως το σχολείο θα πρέπει να πάρει σοβαρά το γεγονός, ότι αποτελεί «θεσμό μάθησης» και ως τέτοιος χρειάζεται να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες δημογραφικές και κοινωνικές συνθήκες. Η εισαγωγή της γλώσσας και του πολιτισμού όλων των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα μπορούν να τονώσουν την υπερηφάνεια και το κύρος τους και να τους επιτρέψουν να λειτουργήσουν ως ισχυρές προσωπικότητες μέσα στη νέα κουλτούρα.

Αναφέραμε, πως ισχυρό κίνητρο των μαθητών είναι η προβολή μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους, για την ταυτότητά τους (Lipianski, 1992, Δραγώνα, 2001). Η υπαγωγή σε μια κατηγορία από μόνη της δεν μπορεί ούτε να προβιάσει ούτε να υποβιάσει αυτήν την ταυτότητα. Αυτό που υποβιάζει ή προβιάζει την ταυτότητα είναι το κύρος της ομάδας, στην οποία ανήκει το άτομο, σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες (Δραγώνα, 2001: 36). Ο μετανάστης μαθητής για παράδειγμα, που χρησιμοποιεί την πρώτη του γλώσσα στο σπίτι και ανήκει σε μια χαμηλή ομάδα με μειωμένη κοινωνική θέση, όταν θα μπει στο ελληνικό σχολείο, αργά ή γρήγορα θα μπει και σε μια διαδικασία προβληματισμού αναφορικά με τη θέση του στη νέα ομάδα. Οι παλιές αξίες και η γλώσσα θα αμφισβητηθούν και ο μαθητής ενδέχεται να αρχίσει να τροποποιεί τη συμπεριφορά του σε τομείς δράσης του, για να γίνει αποδεκτός στη νέα ομάδα.

Στο θέμα της θετικής προς τα έξω προβολής της ταυτότητας του μαθητή, ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός και δεν περιορίζεται στην απλή προβολή της πολιτισμικής γνώσης του μετανάστη μαθητή. Ο ρόλος του είναι πιο σύνθετος και

σχετίζεται με το σύνολο των διαδικασιών αλληλεπίδρασης στο σχολείο, με το να μαθαίνουν οι ίδιοι από τους ίδιους τους μαθητές για το πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό τους υπόβαθρο (Wells, 1999, 2002) και με το να κάνουν τους μαθητές, μέσω μιας σειράς παρεμβάσεων, να αισθανθούν πιο άνετα στην τάξη και να καταλαβαίνουν πως έχουν ισότιμη θέση μέσα σε αυτή.

Σε αυτήν την κατεύθυνση, μερικές από τις παρεμβάσεις, με τις οποίες ο δάσκαλος μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη θετική προβολή της ταυτότητας που κουβαλάει ο νέος μαθητής και στην αναγνώριση των εμπειριών του, είναι οι παρακάτω:

- Να επιλέξει διδακτικό υλικό και ιδιαίτερα κείμενα που χρησιμοποιούνται κατά την μαθησιακή διαδικασία, τα οποία:
 - να επιτρέπουν τη θετική προβολή και διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους (Στόγιος, 2005)
 - να βοηθούν όλους τους μαθητές να επιβεβαιώσουν την αίσθηση της αυτοεκτίμησής τους
 - να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τρόπο που να μην δημιουργεί στερεότυπα και προκαταλήψεις για το ποια είναι καλύτερη ή χειρότερη μορφή γλώσσας, κουλτούρας κ.τ.λ. (Aroga, 1987: 154).
- Να ξεκινήσει ένα διάλογο στο σχολείο, προκειμένου να κάνει γνωστές τις ιδιαιτερότητες του νέου μαθητή σε συνάδελφους και μαθητές (Aroga, 1987: 13).
- Να κάνει μια προσπάθεια να αλλάξει την εθνοκεντρική οπτική που υπάρχει στο σχολείο, προκαλώντας καθιερωμένες αξίες και αντιλήψεις. Σίγουρα κάτι τέτοιο απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Ωστόσο, ο δάσκαλος έχει ένα βαθμό αυτονομίας και μπορεί να κινηθεί προς αυτήν την κατεύθυνση (Cossette, 1999: 325).
- Να αποφύγει την ετικετοποίηση (Craft, 1981: 46).
- Να κάνει μια προσπάθεια να υπάρχει σεβασμός στη γλώσσα και στον πολιτισμό του μαθητή (Craft, 1981: 53).
- Να δείξει πως γύρω μας υπάρχει ποικιλία κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, επιλέγοντας και επιδεικνύοντας κατάλληλες φωτογραφίες, ιστορικό και γεωγραφικό υλικό (Craft, 1981: 47, Aroga, 1987: 10, Nieto, 1999).
- Να μάθει (και να προτρέψει και τους μαθητές να κάνουν το ίδιο) λέξεις στη γλώσσα/ γλώσσες των δίγλωσσων μαθητών και να τις χρησιμοποιεί μέσα στην τάξη (π.χ. για χαιρετισμό, επιβράβευση κ.λπ.). Ο Cummins δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην αξίωση της γλώσσας των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται ακόμη και όταν ο δάσκαλος αποφασίσει να μάθει μια λέξη της γλώσσας τους. Το να δίνεται αξία στη γλώσσα των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ενισχύει την ταυτότητα των μαθητών και τους βοηθά στο να ασχολούνται σοβαρά με τα μαθήματα του σχολείου. Η ένταξη της διαφορετικής γλώσσας στην καθημερινή διδασκαλία αποσκοπεί κυρίως στη στήριξη και αναγνώριση της ταυτότητας των μεταναστών μαθητών, στη δημιουργία προϋποθέσεων θετικής αυτοαντίληψης και κινήτρων μάθησης.
- Να χρησιμοποιήσει «αλληλεπιδραστικές διαλογικές δραστηριότητες» (interactive dialogue). Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν λ.χ. κείμενα, τα οποία γράφουν οι μαθητές και τα οποία δημοσιοποιούνται, έτσι ώστε όλοι να τα διαβάζουν και να έχουν τη δυνατότητα να τοποθετηθούν απέναντί τους και να απαντήσουν (αυτό μπορεί να γίνει με την ανάρτηση κειμένων στο

φανελοπίνακα της τάξης). Στα κείμενα αυτά, οι μαθητές διατυπώνουν αισθήματα, εμπειρίες, σκέψεις, απόψεις και γνώσεις για προσωπικά θέματα, ενδιαφέροντα ή και προβλήματα που πιστεύουν πως υπάρχουν στην τάξη. Στόχος αυτών των κειμένων (Robertson κ' Bloome, 1998: 97) είναι: (α) η καλλιέργεια αμοιβαίας κατανόησης, (β) η δημιουργία λειτουργικών (functional) πλαισίων για γράψιμο, (γ) ο ίδιος ο διάλογος πάνω στα κείμενα των μαθητών και οι γνωστικές απαιτήσεις που απορρέουν από αυτά, (δ) το να είναι πιο προσωπική υπόθεση η εκπαίδευση.

- Να οργανώνει ομάδες συνεργατικής εργασίας και να αναθέτει και στο νέο μαθητή προβλήματα για επίλυση (Wells, 1999, 2000, 2002). Στο χώρο του σχολείου η συνεργατική μάθηση προσφέρει δυνατότητες αποδυνάμωσης των στερεότυπων και των κατηγοριοποιήσεων του άλλου ως «προσώπου» (Γκόβαρης, 2001:189). Για την Grant (1995: 13), η συνεργατική μάθηση παρέχει μια σειρά από πλεονεκτήματα, μεταξύ των οποίων είναι και τα παρακάτω: (α) η δίχως πίεση χρήση της δεύτερης γλώσσας, (β) η δημιουργία ενός κλίματος στην τάξη, όπου ο μαθητής διευκολύνεται στην κατανόηση αυτού που πρέπει να κάνει, (γ) η διευκόλυνση στην προσαρμογή στην κουλτούρα του σχολείου, (δ) η σύναψη φιλικών σχέσεων, (ε) η τόνωση της αυτοεκτίμησης, γιατί δίνει ευκαιρίες για ανάληψη καθηκόντων και ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες. Στις ομάδες οι συνθέσεις μπορούν άλλοτε να είναι σταθερές και άλλοτε να αλλάζουν, ανάλογα με το βαθμό των διαπροσωπικών συναντήσεων που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός. Επίσης, προσοχή πρέπει να δίνεται στο σχηματισμό ισοδύναμων ομάδων και πάντοτε με βάση κάποια κριτήρια, που έχουν να κάνουν με την εσωστρέφεια/ εξωστρέφεια των μαθητών, αν είναι λίγο/ πολύ ομιλητικός ο μαθητής, αν είναι αλλοδαπός/ ημεδαπός, με καλή/ όχι καλή γλωσσική επάρκεια κ.τ.λ.
- Να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες για θεατρικό παιχνίδι (Νικολάου, 2000: 47).
- Να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του δασκάλου, ώστε ο δάσκαλος να είναι και δάσκαλος και μαθητευόμενος (Wells, 1999, 2002).
- Να συμμετέχουν και οι μαθητές στην επιλογή των μαθημάτων, ώστε η λογοτεχνική παραγωγή των χωρών προέλευσης να ανακαλύπτεται μέσα από μια διαδικασία διαλογικής παιδαγωγικής.
- Να εντοπίζονται θέματα στα οποία μπορούν να συμμετέχουν όλοι.
- Να μην αποφεύγονται πολιτικές συσχετίσεις ανάμεσα στο σχολείο, την κοινότητα και την κοινωνία.
- Να γίνεται χρήση βιβλιοθηκών με «πραγματική παιδική λογοτεχνία», που απευθύνεται σε όλα τα παιδιά και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους.
- Να επικρατούν δημοκρατικές αντιλήψεις στο σχολείο, ώστε οι μαθητές να εξοικειώνονται μ' αυτές.
- Να γίνονται προσπάθειες για τη διατήρηση της πρώτης γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών (Nieto, 1999).

Από τα παραπάνω φαίνεται, πως αυτό που χρειάζεται να γίνει στο σχολείο είναι η έναρξη ενός «διαλόγου», ώστε να γνωστοποιηθούν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε μαθητή και να φανεί, πως οι κατηγορίες κοινωνικά αποδεκτό και κοινωνικά μη αποδεκτό, που συναντιούνται στο σχολείο, θα πρέπει να αποτελούν ερεθίσματα και πηγή για την ανακάλυψη και τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων όλων των μαθητών και όχι στερεοτυπικά δεδομένα σχετικά με τους δίγλωσσους μαθητές. Είναι σημαντικό να αποτελούν αφορμή για τη στοιχειοθέτηση ερωτήσεων, σχετικά με το «πώς» και το «γιατί» τα πράγματα τα αντιλαμβανόμαστε, έτσι όπως τα

αντιλαμβανόμαστε. Έχει σημασία οι μαθητές να αντιληφθούν ότι τα πιο πολλά φαινόμενα είναι αποτέλεσμα ιστορικής εξέλιξης, ότι κάθε πολιτισμός έχει τις τοπικές και ιστορικές παραλλαγές του και πως είναι οι συνθήκες, οι οποίες διαφοροποιούν τους ανθρώπους και τις σχέσεις μεταξύ τους και όχι υποκειμενικές αξιολογήσεις, που τους διαφοροποιούν (Κανακίδου, Παπαγιάννη, 1998: 50).

Βέβαια, η ανάληψη πρωτοβουλιών στις κατευθύνσεις που περιγράφηκαν παραπάνω δεν είναι απλή διαδικασία. Η συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στη σχολική ζωή βαραίνει τους εκπαιδευτικούς με πολλές ευθύνες, διότι, στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής αλληλεπίδρασης καλούνται να διδάξουν, μη γνωρίζοντας απαραίτητα⁶⁸ τις ιδιαιτερότητες ή το γενικότερο γνωστικό, πολιτισμικό και γνωστικό φορτίο που φέρουν οι μαθητές.

2.2.4. Πορείες μάθησης δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, ζητήματα αξιοποίησης του γνωστικού κεφαλαίου.

Το θέμα της εργασίας έχει τίτλο: «Πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ζητήματα γλώσσας και ταυτότητας». Μέχρι τώρα, εξετάσαμε τη γλώσσα του μετανάστη μαθητή ως παράγοντα, που συμβάλλει στη σχολική επιτυχία, ακολουθώντας μια προσέγγιση, που στηρίχτηκε στο δίπολο: γλώσσα για την κατασκευή νοήματος και γλώσσα για την επικοινωνία (ενότητα 2.2.2.). Στην ενότητα 2.2.3. υπογραμμίσαμε την αναγκαιότητα της προβολής μιας θετικής εικόνας του μαθητή, η οποία στηρίζεται στη διαπραγμάτευση της ταυτότητας, την οποία ήδη φέρει ερχόμενος από τη χώρα καταγωγής. Ακόμη, μελετήσαμε τις πορείες διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και εξετάσαμε τις σχέσεις ταυτότητας– μάθησης και ταυτότητας– γλώσσας, ώστε να διαφανεί το πλέγμα των σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ γλώσσας, ταυτότητας και μάθησης. Στην ενότητα 2.2.4. παρουσιάζουμε τη σημασία επένδυσης και αξιοποίησης του γνωστικού κεφαλαίου, που ούτως ή άλλως φέρει κάθε μετανάστης μαθητής που έρχεται στο ελληνικό σχολείο, στα πλαίσια των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της γλώσσας, της ταυτότητας και της μάθησης. Και ξεκινούμε την παρουσίαση της σημασίας αξιοποίησης αυτού του «κεφαλαίου», κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στη σχέση της μάθησης με τη γλώσσα.

- Η σχέση γλώσσας και μάθησης

Η σχέση γλώσσας και μάθησης στο σχολείο έγκειται καταρχάς στο ότι, στο σχολείο, η γλώσσα αποτελεί συγχρόνως και μέσον διδασκαλίας για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και γνωστικό αντικείμενο καθαυτό. Αποτελεί διδακτικό αντικείμενο, αλλά είναι ταυτόχρονα και όργανο για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και μέσον, με το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη λογική του γραπτού λόγου, δομούν το συλλογισμό και χρησιμοποιούν την καθημερινή σκέψη (Σκούρτου, 1997γ: 14). Σε αυτό το σημείο, δε μας ενδιαφέρει τόσο η διδασκαλία της γλώσσας καθατής όσο η ιδιαιτερότητά της αυτή, να αποτελεί δηλαδή εργαλείο που οδηγεί στη μάθηση, να αποτελεί για τους μαθητές το μέσο για να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να κατακτούν γνώσεις σε όλα τα άλλα πεδία και γνωστικά αντικείμενα (Χατζηδάκη, 2000: 79).

⁶⁸ βλ. ενότητα 3.3.1., ερώτηση: «Εάν έχετε ήδη στο παρελθόν συμπεριλάβει ή σκέφτεστε να συμπεριλάβετε στο πρόγραμμά σας δραστηριότητες από τις άλλες γλώσσες και πολιτισμό των παιδιών, παρακαλούμε αναφέρετε περιληπτικά».

Οι θέσεις που παρουσιάζουμε γύρω από τη σχέση γλώσσας και μάθησης απορρέουν από τη θέση, ότι μέσα στην τάξη η διδασκαλία στη γλώσσα που κατανοεί καλύτερα ο μαθητής ή, έστω, η αξιοποίηση με κάποιον τρόπο αυτής της γλώσσας έχει το πλεονέκτημα ότι τα διδακτικά περιεχόμενα μπορούν να γίνουν πιο σύνθετα και πιο απαιτητικά, αφού οι μαθητές μπορούν και δουλεύουν στο επίπεδο της γνωστικής τους ωριμότητας (Collier, 1995). Και όσο πιο σύνθετα και απαιτητικά είναι τα γνωστικά αντικείμενα (σε συνδυασμό με την κατάλληλη πλαισιακή υποστήριξη) (Κούρτη Καζούλη, 2000β: 95, August κ.α. 2003, Cummins, 2003γ: 106) τόσο περισσότερο μαθαίνουν οι μετανάστες μαθητές. Και όταν οι μαθητές μαθαίνουν, μπορούν και να προοδεύσουν ακαδημαϊκά, αλλά και η σχολική διαρροή (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003) να είναι μικρότερη.

Οι μελέτες οι σχετικές με τη σχέση της γλώσσας και της μάθησης παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Ramirez, 1992, Collier, 1995, Soto, 1997, Freeman, 2004). Στα πλαίσια αυτών μελετών η σχέση αυτή εξετάζεται τόσο σε επίπεδο σχέσης μεταξύ (α) κεκτημένων γνώσεων στην πρώτη γλώσσα- επιτυχίας στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας όσο και (β) σε επίπεδο σχέσης μεταξύ επάρκειας στην πρώτη γλώσσα- επιτυχίας στα γνωστικά αντικείμενα στη δεύτερη γλώσσα. Η κεντρική ιδέα που προκύπτει από τις παραπάνω μελέτες μάς οδηγεί στο συμπέρασμα πως, αφενός η επιτυχία στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας εξαρτάται και από τις ήδη κεκτημένες γνώσεις στην πρώτη γλώσσα και, αφετέρου, πως η συνέχιση της χρήσης της πρώτης γλώσσας οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα στη δεύτερη γλώσσα. Ή, συνοπτικά, η αξιοποίηση του γλωσσικού και γνωστικού κεφαλαίου που φέρουν οι μαθητές από τις χώρες τους, τους οδηγεί σε καλύτερα γλωσσικά και γνωστικά αποτελέσματα στο ελληνικό σχολείο.

(α) Γv1 → Γλ2

(β) Γλ1 → Γv2

Σχήμα 8. Το φέρον γνωστικό κεφάλαιο του μετανάστη μαθητή (Γv1) συμβάλλει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ενώ, η αξιοποίηση του γλωσσικού του κεφαλαίου (Γλ1) συμβάλλει στην εκμάθηση διδακτικών αντικειμένων και σε μια δεύτερη γλώσσα.

Αναφορικά με το (α), ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συμπεράσματα του Krashen (1991: 1), ο οποίος παρατηρεί πως:

- Η πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας γίνεται μέσω της κατανόησης των μηνυμάτων και των εισερχομένων πληροφοριών.
- Η ήδη κεκτημένη γνώση κάνει την εισερχόμενη πληροφορία στη δεύτερη γλώσσα πιο κατανοητή και, άρα, συμβάλλει στην πρόσκτηση της δεύτερης γλώσσας.

Έχει επομένως σημασία, προκειμένου να γίνεται αποτελεσματικότερη η μαθησιακή διαδικασία, να ενεργοποιείται η προηγούμενη γνώση των μαθητών. Συν τοις άλλοις, η προηγούμενη γνώση αποτελεί βασικό στοιχείο της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» (Vygotsky, 1986) και οι μαθητές τη χρησιμοποιούν, για να κάνουν την εισερχόμενη πληροφορία περισσότερο «ενσωματωμένη στο συγκεκριμένο» και περισσότερο κατανοητή (context embedded). Η ενεργοποίησή της αφορά και σε επίπεδο «μεταγλωσσικής γνώσης» και ισοδυναμεί με ενθάρρυνση στη σύνδεση της

γνώσης της πρώτης γλώσσας με τη γνώση για τη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1999: 165).

Η διαπραγμάτευση και η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, εκτός όμως του ότι συμβάλλει στην οργάνωση των πληροφοριών και στο να «κολλάει» η γνώση σε μεγαλύτερες εννοιολογικές εικόνες σε μια δεύτερη γλώσσα, είναι σημαντική και για έναν ακόμη λόγο, γιατί φέρνει στη συνείδηση των μαθητών γνωστές πληροφορίες, οι οποίες τους βοηθούν στην κατανόηση των κειμένων που μελετούν σε μια άλλη γλώσσα (Graves κ' Fitzgerald, 2003: 104, Freeman, 2004:18).

Επιπλέον, για τον Cummins (1999: 168), η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, πέρα από την υποστήριξη που παρέχει στο μαθητή, (α) βοηθά τους δασκάλους να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, (β) δημιουργεί ένα περιβάλλον, όπου η πολιτισμική γνώση των μαθητών βρίσκει έκφραση, προσφέρεται στους άλλους και παίρνει αξία, δίνοντας έτσι στους μαθητές το κίνητρο να επενδύσουν μεγάλο μέρος του εαυτού τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Αναφορικά με το (β), έχει σημασία να αναφερθεί, πως η γλωσσική αφομοίωση των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα ήταν κάτι θεμιτό, εάν η παιδαγωγική έρευνα είχε αποδείξει ότι η διατήρηση της πρώτης γλώσσας λειτουργεί εις βάρος της μάθησης. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν αποδεικνύεται. Έρευνα του Dolson (1985: 150) πάνω στη γλώσσα που μιλούν στο σπίτι λατινικής προέλευσης μαθητές στις Η.Π.Α. έδειξε, πως οι μαθητές, που προέρχονται από σπίτια, όπου μιλιέται η Ισπανική, παρότι τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά και την Αγγλική (περίπτωση προσθετικής διγλωσσίας), έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα, από τους συμμαθητές τους, στους οποίους η Αγγλική έχει αντικαταστήσει την Ισπανική στο σπίτι. Επιπλέον, η έρευνα αυτή έκανε φανερό ότι όσο πιο καλά μιλούν τα παιδιά την Ισπανική στο σπίτι τόσο πιο καλές επιδόσεις είχαν στα μαθήματα στο σχολείο, αποδεικνύοντας ότι πράγματι η χρήση της πρώτης γλώσσας στο σπίτι συνεπάγεται καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο⁶⁹ στη δεύτερη γλώσσα.

Όμοια, η Soto (1993: 85), κάνοντας μια έρευνα σε 30 οικογένειες ισπανόφωνων μαθητών σε αγγλόφωνα περιβάλλοντα, διαπίστωσε, πως οι μαθητές με τις καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο προέρχονταν από οικογένειες, που ευνοούσαν τη χρήση της Ισπανικής περισσότερο από τη χρήση της Αγγλικής στο σπίτι. Τα αποτελέσματα των δύο αυτών ερευνών κάνουν φανερό την ανάγκη για περισσότερη χρήση και καθόλου καταπίεση της πρώτης γλώσσας στο σπίτι. Σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με τη σχέση της χρήσης της πρώτης γλώσσας και τα αποτελέσματά της σε ακαδημαϊκό επίπεδο στη δεύτερη γλώσσα οδηγείται και ο Hakuta (1990: 2).

Η ερμηνεία του, γιατί οι μετανάστες μαθητές που μιλούν την πρώτη τους γλώσσα σε ένα περιβάλλον, όπου χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα, έχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, έρχεται από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας. Γνωστικοί ψυχολόγοι (Cole, 2005: 206) συμφωνούν, στο ότι τα καλύτερα αυτά μαθησιακά αποτελέσματα εξηγούνται λόγω του ότι οι υπάρχουσες γνωστικές δομές και σχήματα

⁶⁹ Το ζήτημα αυτό το διερευνούμε με την ερώτηση του τρίτου μέρους της έρευνάς μας, όπου από τους εκπαιδευτικούς ζητάμε να απαντήσουν, εάν, κατά τη γνώμη τους, είναι προτιμότερο οι μαθητές μη ελληνικής καταγωγής να μιλούν στο σπίτι τους την πρώτη τους γλώσσα ή την Ελληνική (βλ. πίνακες 3.21., 3.21.1., 3.21.2., 3.21.3., 3.21.4.).

παρέχουν στους μαθητές τη βάση για την ερμηνεία των νέων πληροφοριών. Για το μαθητή, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης από μόνη της συνιστά «πλαίσιο στήριξης» της μάθησης. Όσο ο μαθητής ενθαρρύνεται να αξιοποιήσει το φέρον του «δυναμικό» τόσο υποστηρίζεται και πλαισιώνεται η μάθηση και τόσο περισσότερα καταλαβαίνει. Και όσο περισσότερα καταλαβαίνει ο μαθητής τόσο περισσότερα μαθαίνει. Αποκτά λοιπόν στο σχολείο ιδιαίτερη σημασία η δυνατότητα ενεργοποίησης της προηγούμενης γλωσσικής και γνωστικής γνώσης των μαθητών, προκειμένου να γίνεται αποτελεσματικότερη η μαθησιακή διαδικασία, γιατί οι μαθητές αξιοποιούν αυτή τη γνώση, για να κάνουν την εισερχόμενη πληροφορία περισσότερο «πλαισιακά στερεωμένη» και κατανοητή.

2.2.4.1. Η έννοια του «σχεδίου», επικοινωνία και σημειωτική θεωρία

Η γνώση είναι δυναμική, με την έννοια ότι συνεχώς εξελίσσεται. Κατά συνέπεια, αληθινή μάθηση υπάρχει μόνο, όταν οι μαθητές εμπλέκονται τόσο στην παραγωγή της γνώσης όσο και στη χρήση και αξιοποίησή της (McCaleb, 1994: 26). Υπό αυτήν την έννοια, η απόκτηση γνώσεων για τους μετανάστες μαθητές είναι μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, γιατί το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρό τους ενδέχεται να μην είναι «συμβατό» (compatible) με το αντίστοιχο της χώρας υποδοχής (Boykin, 1994) και έτσι να μην τους επιτρέπει να πετύχουν μαθησιακά αποτελέσματα, ανάλογα με αυτά των ελληνικής καταγωγής συμμαθητών τους. Υπό αυτήν την έννοια, αποκτάει ιδιαίτερη σημασία η αξιοποίηση και η επένδυση στην προηγούμενη γνώση τους. Αυτή η σημασία της επένδυσης στις προηγούμενες γνώσεις έχει μελετηθεί ιδιαίτερος από ερευνητές του χώρου της γνωστικής ψυχολογίας, από κοινωνιοπολιτισμολόγους (socio-culturalists) (Garcia, 2003: 243) αλλά και από ερευνητές σημειωτικών θεωριών μάθησης (Fairclough, 2000, Kress, 2004, Cope κ' Kalantzis, in press).

Στα πλαίσια των κοινωνιοπολιτισμικών προσεγγίσεων, η σύνδεση της νέας γνώσης με παλιότερες φανερώνει στο μαθητή τη σχέση μεταξύ των γνώσεων και συμβάλλει, ώστε η νέα γνώση να «κολλάει» σε μεγαλύτερες «εννοιολογικές εικόνες» (help new ideas fit into a larger conceptual picture) (Bear κ.α., 2003: 92). Επίσης, συμβάλλει στην οργάνωση των πληροφοριών (Garcia, 2003: 243)⁷⁰.

Οι σημειωτικές θεωρίες μάθησης ξεκινούν με την παρατήρηση, πως κάθε μετανάστης μαθητής που έρχεται στην Ελλάδα, φέρνει μια προσωπική ιστορία, την οποία αντιλαμβάνεται με τα διαθέσιμα σε αυτόν πολιτισμικά μέσα- εργαλεία (cultural tools) (Daniels, 2005: 21). Αυτά τα μέσα μπορεί να κυμαίνονται π.χ. από τα μέσα ενός μαθητή, που έχει μεγαλώσει σε μια αγροτική περιοχή των Βαλκανίων, μέχρι τα μέσα ενός μαθητή, που έχει μεγαλώσει σε μια μεγαλούπολη της Λατινικής Αμερικής. Περιλαμβάνουν εικόνες, πρακτικές και εμπειρίες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, αλλά και πολύ διαφορετικές από τις αντίστοιχες των γηγενών συμμαθητών τους, του δασκάλου και των πρακτικών που εφαρμόζονται μέσα στην τάξη.

⁷⁰ Για την κατανόηση του πώς οι υπάρχουσες γνωστικές δομές παρέχουν τη βάση για την επεξεργασία νέων πληροφοριών σημαντική είναι η κατανόηση της έννοιας του σχήματος (schema). Η έννοια του σχήματος έχει να κάνει με την οργάνωση της γνώσης σε κατηγορίες, οι οποίες καθιστούν ευκολότερη την ανάκλησή της από ότι θα συνέβαινε π.χ. με καταλόγους πληροφοριών δίχως συγκεκριμένες αρχές οργάνωσης. Στο σχήμα ο κόσμος οργανώνεται ως σύνολο νοητικών αναπαραστάσεων του πώς είναι τα πράγματα μέσα στον κόσμο, πώς οργανώνονται ή τέλος πάντων πώς θα έπρεπε να είναι οργανωμένα (Baynham, 2000: 26).

Ο μετανάστης μαθητής που έρχεται στο ελληνικό σχολείο διαθέτει τέτοια μέσα από την πρώτη μέρα της παρουσίας του στο καινούριο σχολείο. Αυτά αφορούν τόσο στη γλωσσική όσο και στην κοινωνική γνώση και δημιουργούν «δομημένα σύνολα προσδοκιών» για τον τρόπο διεξαγωγής της σχολικής ζωής (Baynham, 2000: 26). Τα διαθέσιμα του μέσα μπορούν να του παράσχουν τρόπους ερμηνείας, όχι μόνο καθημερινών διδακτικών περιστάσεων, αλλά και πιο αφηρημένων ζητημάτων. Παράλληλα, τα μέσα αυτά αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία νέων μέσων που θα τον βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων στο μέλλον (Cope κ' Kalantzis, in press). Για το πώς τα διαθέσιμα αυτά μέσα παράσχουν τρόπους ερμηνείας και για το πώς λειτουργούν στη δημιουργία νέων μέσων, απαραίτητη είναι η κατανόηση της έννοιας του «σχεδίου» (design) (Cope κ' Kalantzis 2000, in press) και του μηχανισμού αλληλεπίδρασης των σημειωτικών μέσων αναπαράστασης, που φέρουν τα υποκείμενα (Fairclough, 2000, Kress, 1997, 2004, Cope κ' Kalantzis, 2000, in press).

Η έννοια του «σχεδίου» χρησιμοποιήθηκε από το New London Group (1996), προκειμένου να περιγραφεί μια διαδικασία κατασκευής νοήματος (meaning making act of construction) καθώς και η εσωτερική δομή και η μορφολογία (morphology) του νοήματος. Η έννοια του «σχεδίου» περιλαμβάνει: (α) τα διαθέσιμα «σχέδια» ή ήδη υπάρχουσες μορφές αναπαράστασης που φέρουν οι μετανάστες μαθητές (found representational forms), (β) τη διαδικασία του σχεδιασμού ή αλλιώς, διαδικασία της κατασκευής νοήματος και (γ) το επανασχεδιασμένο ή νέο σχέδιο (Redesigned) (Cope κ' Kalantzis, in Press). Αυτό σημαίνει, πως μέσα στις συνθήκες συνύπαρξης ποικίλων πρακτικών και μέσων κατασκευής νοήματος (π.χ. γλώσσα, πολιτισμικά εργαλεία ή γνώσεις) (Kress, 1997, 2000, 2000β), ο μετανάστης μαθητής φτιάχνει τις αναπαραστάσεις του και στη συνέχεια διαμορφώνει μια σειρά νέων «σχεδίων», τα οποία συμβάλλουν στην περαιτέρω ερμηνεία των εμπειριών, των γνώσεων κ.τ.λ. Σε κάθε περίπτωση όμως, η δημιουργία νέων αναπαραστάσεων στηρίζεται στα φέροντα μέσα κατασκευής νοήματος. Τα υπάρχοντα αυτά μέσα, για τους Cope κ' Kalantzis (2000β: 203), φανερώνουν το ενδιαφέρον των ανθρώπων που τα χρησιμοποίησαν και τα μετασχημάτισαν, ώστε σήμερα να είναι σε αυτή τη μορφή, διαθέσιμα στους σημερινούς χρήστες, για να κατασκευάζουν νόημα.

Το «σχέδιο» (design), με την έννοια της διαδικασίας κατασκευής του νοήματος, στα πλαίσια της σχολικής αλληλεπίδρασης, δηλώνει μια διαδικασία αναπαράστασης (representing) νοημάτων σε δραστηριότητες όπως είναι το διάβασμα, η ακρόαση, το γράψιμο, η ομιλία κ.τ.λ. Η εστίαση του ενδιαφέροντος στην έννοια του «σχεδίου» (design) σημαίνει ότι η κατασκευή του νοήματος (meaning making) στα πλαίσια των καθημερινών διδακτικών περιστάσεων συνίσταται στη δημιουργική αξιοποίηση προϋπαρχόντων μέσων (resources) (όπως είναι η πρώτη γλώσσα, η εικόνα που έχουν οι μετανάστες μαθητές για την ταυτότητά τους και οι κεκτημένες γνώσεις) σε συνθήκες διαρκούς διαπραγμάτευσης για τις ανάγκες της επικοινωνίας (Fairclough, 2000: 162).

Κάθε μορφή ανθρώπινης δράσης αποκτά νόημα μέσα σε συγκεκριμένες ανθρώπινες και κοινωνικές πρακτικές (Daniels, 1996: 20, 2005: 21). Αυτές οι πρακτικές αποτελούν μέρος μεγαλύτερων κοινωνικών δραστηριοτήτων και η ανθρώπινη δράση μαθαίνεται, λειτουργεί και αποκτά νόημα μέσα σε αυτές. Γι' αυτό το λόγο, μπορούμε να πούμε πως στην έννοια του «σχεδίου» συναντιούνται το άτομο και η κουλτούρα (culture). Τα μέσα αναπαράστασης και κατασκευής νοήματος που διαθέτει το άτομο,

τόσο αυτά που γνωρίζει και χρησιμοποιεί για πολλά χρόνια όσο και τα νέα, που μπορεί να αξιοποιήσει με περισσότερη ή λιγότερη προσπάθεια, είναι προϊόντα της κουλτούρας.

Και ενώ, ερχόμενος στο ελληνικό σχολείο, ο μετανάστης μαθητής ήδη διαθέτει τα δικά του μέσα, που τον βοηθούν στην κατασκευή του νοήματος και στην ερμηνεία των διδακτικών περιστάσεων, κάθε σχολική πρακτική θέλει η αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων για την ερμηνεία των εμπειριών να γίνεται από δύο τουλάχιστον διαθέσιμες πηγές άντλησης μέσων αναπαράστασης. Η πρώτη αποτελείται από το γλωσσικό ρεπερτόριο και τα μέσα αναπαράστασης που διαθέτει ο μαθητής από τη συσσώρευση των προηγούμενων εμπειριών του. Η δεύτερη αποτελείται από τους συμβατούς με την κοινωνία λόγους και μέσα αναπαράστασης, που ο δάσκαλος προσπαθεί να εισάγει στην τάξη (Cazden, 2000: 251). Προκειμένου να υπάρχει συνέχεια της μαθησιακής προόδου των μεταναστών μαθητών, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να πετύχει τη σύνδεση και τη συνέχεια μεταξύ αυτών των δύο (Cazden, 2000). Για να πετύχει όμως αυτή τη συνέχεια, είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να γνωρίσει, ποιο είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή και όταν το γνωρίσει, να εντοπίσει τα δυνατά σημεία (όχι τις αδυναμίες του μαθητή) και από εκεί να ξεκινήσει τη μάθηση.

Ας εξετάσουμε ένα παράδειγμα, για να γίνει πιο σαφής η έννοια του «σχεδίου». Σε ένα ευρύ διαπολιτισμικό επίπεδο, ένα ισχυρό θέμα στις παιδικές ιστορίες πολλών διαφορετικών πολιτισμών είναι ο ανθρωπομορφισμός των ζώων, τα οποία παίρνουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και συμπεριφέρονται σαν άνθρωποι. Το υλικό αυτό εντοπίζεται σε μεγάλο μέρος του υλικού που προορίζεται για παιδιά (βλ. βιβλία Γλώσσας Ο.Ε.Δ.Β.). Πολιτισμικά, αυτό που προϋποτίθεται είναι ότι τα ζώα μπορούν να αναπαρασταθούν συμπεριφερόμενα ως άνθρωποι και ότι ο μικρός αναγνώστης μοιράζεται αυτή τη σύμβαση και του είναι οικείος αυτός ο αφηγηματικός τρόπος παρουσίασης. Οι μαθητές όμως που δεν μοιράζονται τη πολιτισμική σύμβαση του ανθρωπομορφισμού των ζώων, δεν εισέρχονται στην ανάγνωση με το ίδιο πλήθος προϋποθέσεων. Συνεπώς, τα είδη των προβλέψεων που μπορούν να κάνουν είναι περιορισμένα, αφού ο κόσμος, ως επιτομή ενδεχόμενων πραγματικοτήτων, συγκροτείται μόνο για εκείνες τις «ερμηνευτικές κοινότητες», των οποίων τα μέλη συνεννοούνται μεταξύ τους, μόνο μέσα σε ένα «διϋποκειμενικά κατανοημένο βίκοκοσμο» (Habermas, 1996: 55). Στην περίπτωση συνύπαρξης μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, τέτοιου τύπου «αυτονόητες συμφωνίες» δεν ισχύουν και δεν είναι δυνατό να προϋποτίθενται, γιατί οι πρακτικές και τα μέσα αναπαράστασης των μαθητών είναι διαφορετικά (Kress, 2004).

Και ενώ ο μετανάστης μαθητής, ερχόμενος στο ελληνικό σχολείο, διαθέτει τα δικά του μέσα, που το βοηθούν στην κατασκευή του νοήματος, τα μέσα αυτά για τους Cope κ' Kalantzis (2000β: 2004, in press), χαρακτηρίζονται από μια δυναμική. Η δυναμική αυτή δεν έχει να κάνει με έννοιες, όπως είναι η «σταθερότητα» ή η «ομαλότητα», αλλά με έννοιες όπως είναι η «αλλαγή» και ο «μετασχηματισμός» (transformation). Αυτό σημαίνει πως η αναπαράσταση και η κατανόηση των διδακτικών περιεχομένων δεν είναι ποτέ αποτέλεσμα αναπαραγωγής, αλλά μετασχηματισμού αυτού που φέρουν.

Για τον Kress (1997, 2004), οι μαθητές επεξεργάζονται τα «σχέδια» μέσα σε ένα χώρο, που ορίζεται από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Είναι μια διαδικασία,

όπου οι μαθητές δεν αφομοιώνουν απλά το νόημα της περίπτωσης, αλλά ούτε και εμπλέκονται σε μια απλή διαδικασία αποκωδικοποίησης. Η μετασχηματιστική δράση τους ορίζεται από τα «σχέδια», αλλά δεν καθορίζεται μόνο από αυτά. Η «μετασχηματιστική δράση» και η αξιοποίηση των μέσων αναπαράστασης που φέρουν, αποτυπώνει αυτό που θέλουν να μεταδώσουν (Kress, 1997: 93). Η δημιουργία νέων «σχεδίων» σχετίζεται άμεσα με τα ενδιαφέροντα αυτού που δρα και αποτελεί έκφραση αυτού του ενδιαφέροντος. Αυτό που το παιδί αναπαριστά σημειωτικά, π.χ. διαβάζοντας ένα κείμενο, δεν αποτελεί αφηρημένη διαδικασία ή έμφυτο γνώρισμα του κειμένου, αλλά κάτι που το παιδί-αναγνώστης θεωρεί ουσιώδες εκείνη τη στιγμή (Kress, 1997, 2000, 2004).

Για τον Kress (1997, 2000), η δημιουργία μέσων αναπαράστασης είναι αποτέλεσμα της ανθρώπινης δράσης, συνήθως στα κανονικά πλαίσια που ορίζει το ίδιο το περιβάλλον όπου ζει το άτομο. Τα μέσα αυτά σχηματίζονται με σκοπό την επιτυχία της επικοινωνίας στη βάση προσωπικών ενδιαφερόντων (interested action) των υποκειμένων. Ένας μαθητής, που χρησιμοποιεί άλλη γλώσσα στην επικοινωνία του με το δάσκαλο και άλλη γλώσσα στην επικοινωνία του με συμμαθητές, λαμβάνει υπόψη κάθε φορά σε ποιον απευθύνεται και το τι θέλει να πει. Η δράση του προσαρμόζεται, ανάλογα με το συνομιλητή, όμως επιδίωξή του είναι η επιτυχία της επικοινωνίας, στα πλαίσια που ορίζονται από την περίπτωση και από το περιβάλλον (Kress, 1997: 93).

Από την έρευνά μας προέκυψε, πως σε πολλούς μετανάστες μαθητές αρέσει να φέρνουν στο σχολείο υλικό (φωτογραφίες, βιβλία, παιχνίδια κ.τ.λ.), που σχετίζεται με τις χώρες προέλευσής τους και να το επιδεικνύουν στην τάξη⁷¹. Μελετώντας ένα παράδειγμα, θα εξετάσουμε τη σημασία αυτού του τύπου συμπεριφοράς. Χρησιμοποιούμε ως βοήθημα για αυτόν το σκοπό, την κοινωνική σημειωτική θεωρία (social semiotics) (Kress: 1994, 1997, 2004).

Ας δούμε το παράδειγμα (case study) του μαθητή βραζιλιάνικης καταγωγής, ο οποίος φέρνει συχνά στην τάξη αντικείμενα από τη χώρα προέλευσής του και τα επιδεικνύει. Ιδιαίτερα του αρέσει να φοράει τη φανέλα ποδοσφαίρου της εθνικής ομάδας της Βραζιλίας⁷². Ο συγκεκριμένος μαθητής αισθάνεται υπερήφανος για την εθνική ομάδα ποδοσφαίρου της χώρας του και σίγουρα, για να φοράει τη φανέλα τακτικά, σημαίνει πως κάποιου είδους αναγνώριση επιδιώκει να κατακτήσει ή έχει ήδη κατακτήσει. Το ερώτημα που τίθεται όμως σε αυτό το σημείο είναι, γιατί ο μαθητής επιλέγει να επιδείξει τη φανέλα της ομάδας ποδοσφαίρου και όχι λ.χ. κάποια εικόνα φτωχογειτονιάς του Ρίο ή κάποια φωτογραφία δάσους του Αμαζονίου ή κάποια φωτογραφία ακτής της Βραζιλίας;

Για τον Kress, αυτού του είδους η δράση είναι τοποθετημένη (situated) και αυτού του είδους η συμπεριφορά συνιστά μια μονάδα νοήματος (unit of meaning, 1994: 200). Σε μια ακραία περίπτωση, μπορούμε να σκεφτούμε, πως η μόνη πληροφόρηση που έχει για τη χώρα προέλευσής του ο συγκεκριμένος μαθητής σχετίζεται με την ομάδα ποδοσφαίρου, και άρα επιλέγει ως μέσο αυτοπροσδιορισμού, προβολής μια θετικής εικόνας για τον εαυτό του και αναγνώρισης της ταυτότητάς του, το να φοράει συχνά τη φανέλα ποδοσφαίρου. Αλλά, ακόμη και αν γνωρίζει για τη φτώχεια και την πείνα που επικρατεί στη χώρα του, τότε, δεδομένου ότι η δράση του είναι τοποθετημένη και

⁷¹ Βλ. 2^ο ερωτηματολόγιο, ενότητα 3.2.1.

⁷² Βλ. πίνακα 2.20.3.

διαμορφώνεται από προσωπικά ενδιαφέροντα, η προτίμηση στη φανέλα της χώρας (ως σημείο), αντί μιας περιγραφής της φτώχειας (ως σημείο), λειτουργεί στο να προβάλλει στους συμμαθητές του μια θετική εικόνα για τον εαυτό του. Σημειωτικά δηλαδή, η θετική προβολή του στην τάξη επιτυγχάνεται με την επίδειξη της φανέλας.

2.2.4.2. Πολυτροπικότητα στην έκφραση και μετακύληση νοήματος

Η έννοια της «πολυτροπικότητας» στην έκφραση (multimodality) (Kress, 1997: 38) έχει ως αρχή το ότι στην επικοινωνία υπάρχουν πολλοί τρόποι αναπαράστασης των νοημάτων, τους οποίους τα υποκειμένα (στην περίπτωση μας οι μετανάστες μαθητές που έρχονται στο ελληνικό σχολείο) επεξεργάζονται σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας. Κάποιες φορές το καλύτερο μέσον πραγμάτωσης της επικοινωνίας είναι η γλώσσα, κάποιες άλλες μπορεί να είναι μια εικόνα, ένα αντικείμενο, μια χειρονομία, μια κίνηση κ.τ.λ. Κάποια μέσα είναι περισσότερο και κάποια είναι λιγότερο φανερά. Έτσι, με μια πρώτη ματιά, σε ένα μάθημα ιστορίας η αφήγηση ή η ανάγνωση φαίνεται να είναι οι πιο σημαντικοί τρόποι μετάδοσης και επεξεργασίας της πληροφορίας. Παραβλέπονται τρόποι αναπαράστασης όπως είναι η φαντασία, το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή ή η πρώτη του γλώσσα, που πραγματικά μπορούν να διευκολύνουν το μαθητή στην κατανόηση του νοήματος.

Στη βάση της ύπαρξης πολλών τρόπων αναπαράστασης των μηνυμάτων και κατανόησής τους, ο Kress (2000) τονίζει το γεγονός, ότι η μάθηση δε συντελείται μόνο μέσω της γλώσσας, αλλά και μέσω πολλαπλών άλλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης. Ο Kress (1997, 2004) με μια σειρά από παραδείγματα δείχνει, πως είναι λάθος η αντίληψη, πως τα παιδιά κατακτούν τις απαραίτητες σχολικές δεξιότητες όντας αποκλειστικά και μόνο ενασκούμενα σε αυτές τις δεξιότητες και σε καμιά άλλη. Είναι λάθος λ.χ. η αντίληψη πως τα παιδιά μαθαίνουν ανάγνωση μόνο με το να ασκούνται στην ανάγνωση. Στην ουσία, η μάθηση συντελείται μέσω πολλαπλών και παράλληλων διαδικασιών «μετακύλησης» της γνώσης από άλλους σημειωτικούς κώδικες (π.χ. πολιτισμικές επιδράσεις, οπτικά ερεθίσματα, γλώσσα κ.τ.λ.). Η εμμονή του σχολείου να αποδίδει στη γλώσσα κεντρικό ρόλο στην κατανόηση των νοημάτων περιορίζει σε κάθε περίπτωση τις γνωστικές ικανότητες των υποκειμένων.

Για να περιγραφεί η διαδικασία της μετακύλησης εκπαιδευτικού υλικού, προτείνεται μάλιστα ο όρος «Synaesthesia»⁷³, προκειμένου να περιγραφεί εκείνη η νοητική διεργασία, όπου το νόημα διαχέεται, γίνεται κατανοητό και διασταυρώνεται με σημειωτικούς τρόπους συμπληρωματικούς ως προς τη γλώσσα (Kress, 2000, Nelson, 2006). Το γνώρισμα αυτό αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των ανθρώπων. Μέσω της «Synaesthesia», συνδυάζονται νοήματα από διαφορετικά μέσα αναπαράστασης (π.χ. οπτικά, ακουστικά...), με τέτοιον τρόπο, που μπορούν να προκύψουν νέα νοήματα (Nelson, 2006: 59).

Στη βάση της ιδέας της μετακύλησης σημειωτικού υλικού από τον ένα κώδικα στον άλλο, εάν θεωρήσουμε την πρώτη γλώσσα του μαθητή ως το σημειωτικό κώδικα 1 (semiotic mode) (ΣΚ1) και τη γλώσσα στόχο ως το σημειωτικό κώδικα 2 (ΣΚ2) (semiotic mode), τότε υπάρχει διαρκής μετακύληση (transduction) (Kress, 2000) σημειακών αναπαραστάσεων από το ΣΚ1 στο ΣΚ2 και αντίστροφα. Για να γίνει

⁷³ The transduction of meaning from one semiotic mode to another semiotic mode, an activity constantly performed by the brain (Kress, 2000: 159)

σαφέστερη η ιδέα της μετακύλησης, εξετάζουμε το παράδειγμα της γραφής. Η γραφή ως σύστημα χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κάποιων σημείων. Αυτά έχουν να κάνουν λ.χ. με τη γραμμικότητα των κειμένων, την επανάληψη των γραμμάτων, την αντιστοίχιση φωνημάτων με γράμματα, την αλληλουχία των γραμμάτων στο σχηματισμό λέξεων κ.τ.λ. (Kress, 1997). Όλα αυτά τα επιμέρους γνωρίσματα της γραφής, ο μετανάστης μαθητής είναι σε θέση να τα μεταφέρει από την πρώτη γλώσσα στη γλώσσα στόχο. Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως από την πρώτη ημέρα παρουσίας στο ελληνικό σχολείο κάθε μαθητής φέρει «σημειωτικό υλικό», που τον διευκολύνει τόσο στην επικοινωνία όσο και στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και στη μαθησιακή πρόοδο.

ΣΚ1↔ΣΚ2

Σχήμα 9. Η μετακύληση σημειωτικού υλικού από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα (Kress, 1997, 2000, 2004).

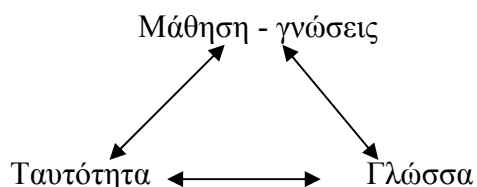
Μια από τις κεντρικές ιδέες των κοινωνικών θεωριών για τη γλώσσα (Kress, 1997: 14) είναι, πως η γλώσσα ποικίλλει ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιείται. Οι κοινωνικές σημειωτικές θεωρίες πηγαίνουν παραπέρα, υποστηρίζοντας πως διάφοροι κοινωνικοί λόγοι αναγκάζουν τους ανθρώπους να ξαναφτιάξουν (remake) τη γλώσσα. Η λογική τους είναι, πως υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των αναπαραστάσεων από τη μια μεριά (π.χ. τι θέλω να δείξω, να πω, τι εννοώ) και της επικοινωνίας (πώς μπορώ να σου μεταδώσω αυτό που θέλω να πω, να δείξω ή να εννοήσω). Μια επιτυχής επικοινωνία απαιτεί τα μηνύματα να είναι κατά το δυνατό κατανοητά σε όλους τους μετέχοντες. Για αυτό, επιλέγονται ή κατασκευάζονται τρόποι μετάδοσης της πληροφορίας, που να είναι όσο το δυνατό πιο προσαρμοσμένοι στα δεδομένα των μετεχόντων.

Στο σχολείο οι μαθητές κατέχουν πολλαπλές κατηγορίες αναπαραστάσεων (Kress, 1997: 33, 2004) και με βάση αυτές συνθέτουν άλλες πολυπλοκότερες. Η σύνθεση αυτή δε γίνεται αυθαίρετα. Δε γίνεται όμως ούτε αντιγράφοντας τον έναν ή τον άλλο κώδικα. Γίνεται με τέτοιο τρόπο, που να αποκαλύπτονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών και οι συναισθηματικές τους προτιμήσεις (affective interests).

Για τον Kress (1994: 201), τα «σχέδια» (των οποίων όμως μόνο την εξωτερική εκδήλωση βλέπουμε) σχετίζονται με κάποιο κίνητρο (motivated) και για αυτό, συνιστούν μέσα για την προσέγγιση του νοήματος, που ο μαθητής θέλει να εκφράσει εκείνη τη στιγμή. Ο μαθητής επιλέγει έναν τρόπο αναπαράστασης, τον οποίο θεωρεί ότι ταιριάζει καλύτερα, ανάλογα με την περίπτωση. Γι' αυτό, για τον Kress, η μεταφορά σημειωτικού υλικού από κώδικα σε κώδικα είναι μια διαδικασία, που ενεργοποιείται από την επιθυμία του υποκειμένου για επικοινωνία. Τα υποκείμενα κατέχουν διάφορους σημειωτικούς τρόπους έκφρασης αυτού που θέλουν να επικοινωνήσουν, αλλά επιλέγουν αυτόν που πιστεύουν ότι αποδίδει καλύτερα το νόημα.

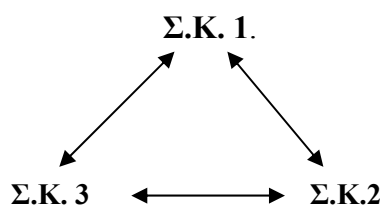
Στη βάση αυτού του μοντέλου μάθησης, η μάθηση είναι αποτέλεσμα της συνδυαστικής λειτουργίας πολλαπλών σημειωτικών εργαλείων και της μεταφοράς σημειωτικών αναπαραστάσεων από ένα σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο. Έτσι (Kress, 1994, 1997, 2000, 2000β, 2004), αν δεχτούμε πως η γλώσσα αποτελεί ένα σημειωτικό κώδικα, το γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή ένα δεύτερο σημειωτικό

κώδικα και το πολιτισμικό υπόβαθρο, η πολιτισμική γνώση έναν τρίτο σημειωτικό κώδικα, τότε, στη βάση του θεωρητικού μοντέλου του Kress, υποθέτουμε ότι υπάρχει μεταξύ τους διαρκής μετακύληση σημειωτικών αναπαραστάσεων, με τρόπο τέτοιο ώστε για τη γλώσσα, την ταυτότητα και τη μάθηση, τα στοιχεία δηλαδή που συνθέτουν το θέμα της εργασίας, να ισχύει:



Σχήμα 10. Σχέση αλληλεπίδρασης μάθησης- γλώσσας- ταυτότητας.

Η διαφορετικά



Σχήμα 11. Η μάθηση είναι πολυτροπική διεργασία, συντελείται μέσω της διαρκούς μετακύλησης (transduction) σημειωτικού υλικού από κώδικα σε κώδικα.

Στο σημείο αυτό ορίζουμε το σχήμα 11, που περιγράφει το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μάθησης, γλώσσας και ταυτότητας, ως «σύστημα αλληλεπίδρασης» και εφεξής το χρησιμοποιούμε με αυτήν την ονομασία. Το σχήμα 11 καταλαμβάνει κεντρική θέση στην ανάπτυξη του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Με τις ερωτήσεις του δεύτερου και τρίτου ερωτηματολογίου προσπαθούμε να ελέγξουμε κατά πόσο δημιουργούνται στις τάξεις οι συνθήκες εκείνες, που επιτρέπουν στο μετανάστη μαθητή να αξιοποιήσει τη γλώσσα, την κουλτούρα και τις γνώσεις του, ώστε, εν τέλει, να σχηματίσει νόημα και να οδηγηθεί σε ακαδημαϊκή μάθηση, στη βάση των μέσων αναπαράστασης και κατανόησης της πραγματικότητας, που αυτός φέρει.

Η αμφίδρομη κατεύθυνση των βελών δηλώνει την ισορροπία και τη δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ των τριών αυτών παραγόντων. Ο ένας επηρεάζει τον άλλον και επηρεάζεται από αυτόν. Η ισορροπία δεν εκλαμβάνεται ως οριακό αναπτυξιακό επίπεδο, στο οποίο βρίσκονται ταυτόχρονα η αυτοεικόνα, οι γνώσεις ή η γλώσσα του μαθητή. Δεν είναι «ισοδύναμα» αναπτυγμένα το γλωσσικό και το μαθησιακό επίπεδο του μαθητή. Ένας μετανάστης μαθητής ενδέχεται να κατέχει ικανοποιητικό βαθμό γνώσεων σε σχέση με την ηλικία του, αλλά η αυτοεικόνα του ή η άποψη που έχει για την κουλτούρα του να είναι πολύ αρνητικές. Όμοια, μπορεί να ισχύει και το αντίστροφο ή οποιοσδήποτε άλλος συνδυασμός.

Στη βάση του θεωρητικού μοντέλου του Kress, «το σύστημα αλληλεπίδρασης» μάς δείχνει, πως η γνώση, η γλώσσα και η ταυτότητα που φέρει ο μετανάστης μαθητής δε συνιστούν ανεξάρτητους αλλά στενά αλληλοεπηρεαζόμενους και αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες. Αποτελούν ένα σύστημα και λόγω αυτού του χαρακτηριστικού τους, κάθε μεταβολή του ενός από τα τρία επηρεάζει και τα άλλα δύο. Η διαφορετικά, θετική ή αρνητική διαπραγμάτευση του ενός από τα τρία, επιφέρει θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις και στα άλλα δύο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, υπάρχει άμεση σχέση ταυτότητας, γλώσσας και μάθησης. Οι τρεις αυτοί παράγοντες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλοεπηρεάζονται και συνεπώς, πρέπει να προσεγγίζονται όχι ως αυτόνομοι και ανεξάρτητοι, αλλά ως ενιαίο σύστημα.

2.2.5. Μάθηση, ενδυνάμωση και επαναπροσδιορισμός ρόλων

Ξεκινώντας στη βάση του ότι οι τρεις αυτοί παράγοντες, που συνθέτουν το θέμα της εργασίας, αποτελούν ένα ενιαίο σύστημα, δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση, πως οποιαδήποτε μεταβολή καθενός από τους τρεις παράγοντες επιφέρει μεταβολές και στους άλλους δύο. Ως εκ τούτου, η προώθηση της ακαδημαϊκής μάθησης, είναι συνάρτηση τόσο της θετικής διαπραγμάτευσης της ταυτότητας όσο και της αξιοποίησης της πρώτης γλώσσας.

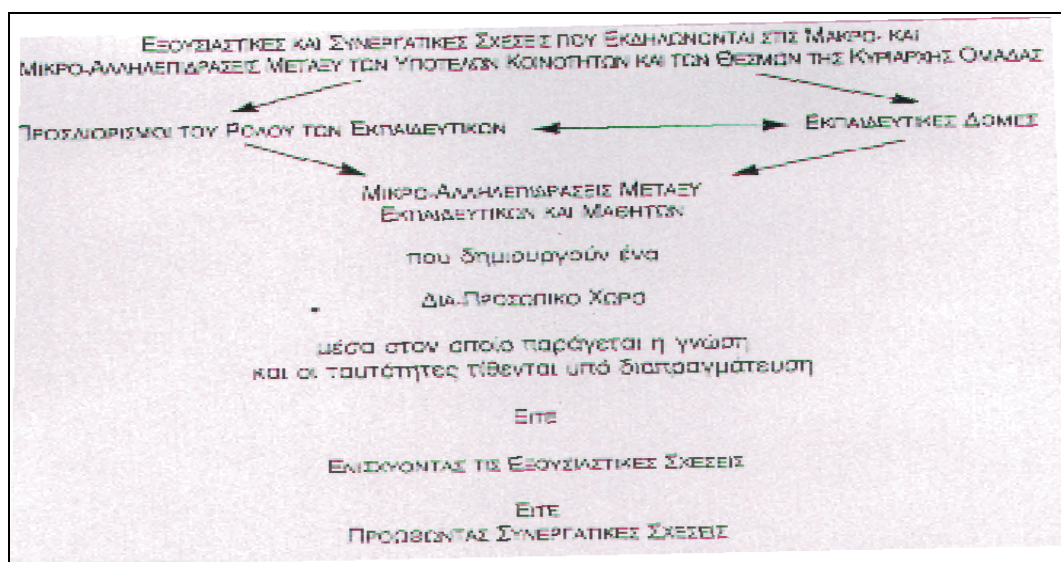
Η αξιοποίηση βέβαια της πρώτης γλώσσας του μετανάστη μαθητή, του πολιτισμικού και γνωστικού του υποβάθρου δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε ένα σχολείο, στο οποίο ο μετανάστης μαθητής δεν μπορεί να διαπραγματευτεί και να νοηματοδοτήσει το κεφάλαιο που φέρει. Απαραίτητη προϋπόθεση για να ισχύσει κάτι τέτοιο είναι η κυριαρχία στο σχολείο ενός παιδαγωγικού προσανατολισμού, ο οποίος να παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να μιλήσουν με τις δικές τους φωνές, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση.

Σε αυτό το πνεύμα, της ενεργούς συμμετοχής στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, απαραίτητος κρίνεται ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του μαθητή και ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του δασκάλου στο σχολείο. Ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του μαθητή κρίνεται απαραίτητος για τη συνειδητοποίηση του ρόλου των μαθητών στο σχολείο και στην κοινωνία. Ο επαναπροσδιορισμός της θέσης του δασκάλου κρίνεται απαραίτητος για τη διεύρυνση της οπτικής των δασκάλων απέναντι στους μαθητές τους, στις γνώσεις και στις πνευματικές τους ικανότητες, αλλά και για την ίδια την επιτυχία των μαθητών (Corbett κ' Wilson, 1995: 12).

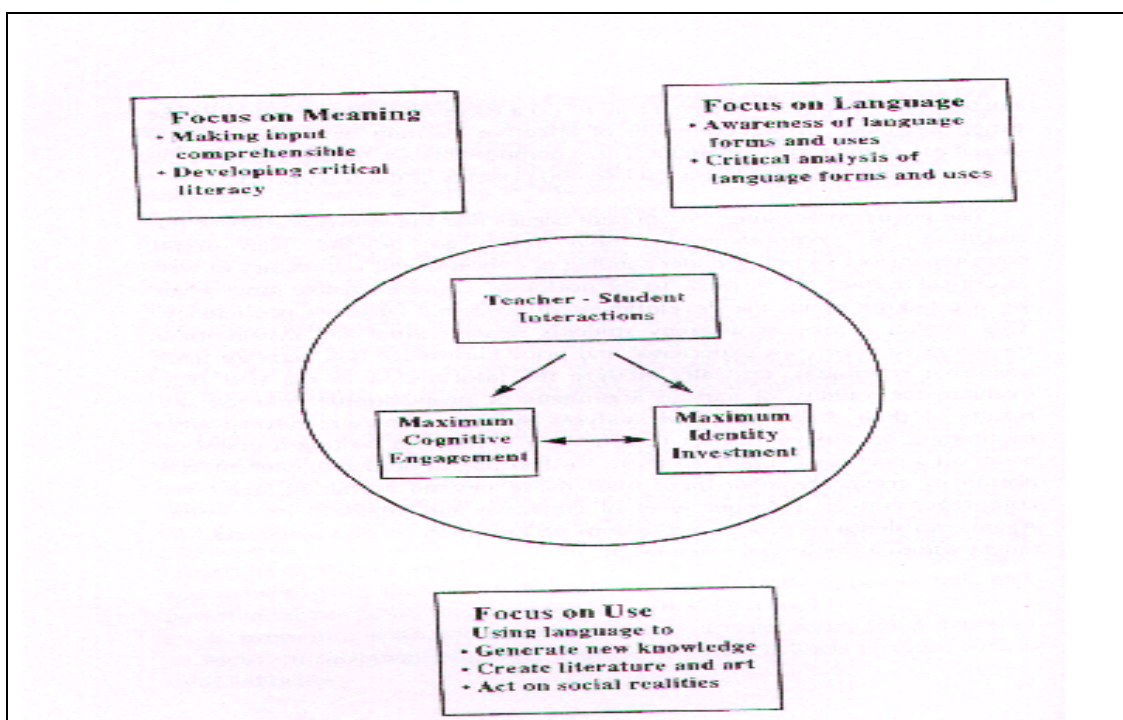
Στη λογική του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του μαθητή και του εκπαιδευτικού και της ανάπτυξης της μετασχηματιστικής δυναμικής του σχολείου κινείται και η θεωρία της «παιδαγωγικής της πολιτισμικής συνάφειας» (culturally relevant pedagogy). Το θεωρητικό αυτό μοντέλο, το οποίο τάσσεται υπέρ της διατήρησης της πολιτισμικής ακεραιότητας των μαθητών, υποστηρίζει πως ο τρόπος, με τον οποίο οι ταυτότητες τίθενται υπό διαπραγμάτευση κατά τις μικροαλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, πρέπει να αμφισβητεί τα υπάρχοντα εξουσιαστικά μοντέλα μακροαλληλεπιδράσεων, που συναντούμε στην κοινωνία (Cummins, 1999: 79).

2.2.6. Πλαίσιο για μάθηση ακαδημαϊκής γλώσσας και διαπολιτισμικές αλλαγές

Στη βάση της αμφισβήτησης των υαρχόντων εξουσιαστικών μοντέλων αλληλεπιδράσεων, της βελτίωσης της αυτοεκτίμησης του μαθητή και της αυξημένης εμπλοκής του σε μαθησιακές και διαπολιτισμικές διεργασίες, ο Cummins παρουσιάζει ένα μοντέλο για την εκμάθηση της σχολικής ακαδημαϊκής γλώσσας και για διαπολιτισμικές ανταλλαγές ως εξής (Cummins, 2003γ):



Σχήμα 12. Εξουσιαστικές και συνεργατικές σχέσεις που εκδηλώνονται στις μακρο- και μικρο-αλληλεπιδράσεις (Cummins,2003γ: 66).



Σχήμα 13. Η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής επάρκειας (Cummins, 2003γ: 173).

Εστίαση στο νόημα.

- Γίνεται κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία⁷⁴
- Αναπτύσσεται κριτικός αλφαριθμητισμός

Εστίαση στη μορφή της γλώσσας

- Συνειδητοποίηση των μορφών και των χρήσεων της γλώσσας
- Κριτική ανάλυση των μορφών και των χρήσεων της γλώσσας

Εστίαση στη χρήση της γλώσσας. Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να:

- αναπτύξουμε νέα γνώση
- δημιουργήσουμε λογοτεχνικά κείμενα και έργα τέχνης
- επηρεάσουμε κοινωνικές πραγματικότητες

Πλαίσιο 9. Η εστίαση στο νόημα, στη μορφή της γλώσσας και στη χρήση της γλώσσας (Cummins, 2003: 173).

Η κεντρική σφαίρα στο σχήμα 13 αντιπροσωπεύει το διαπροσωπικό χώρο (Δ.Χ.), που δημιουργείται κατά τη διάδραση/ αλληλεπίδραση δασκάλου- μαθητή. Μέσα σε αυτόν το διαπροσωπικό χώρο γίνεται η διϋποκειμενική αναγνώριση, δημιουργείται η γνώση και γίνεται η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων. Ταυτόχρονα, στο διαπροσωπικό αυτό χώρο εφαρμόζονται στρατηγικές και τεχνικές, που προωθούν τον αλφαριθμητισμό, τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, την εκμάθηση των περιεχομένων μάθησης. Ακόμη, μεταφέρονται μηνύματα σχετικά με τις ταυτότητες των μαθητών (ποιοι είναι, πώς φαίνονται στα μάτια των δασκάλων τους και πώς μπορούν να εξελιχθούν στη συνέχεια (Cummins, 2003γ).

Μέσα σε αυτόν τον διαπροσωπικό χώρο (Δ.Χ.), που δημιουργείται κατά τη «διάδραση/ αλληλεπίδραση» εκπαιδευτικού- μαθητή, πρέπει η νοητική εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση να είναι η μέγιστη δυνατή, προκειμένου αυτοί να προοδεύσουν ακαδημαϊκά. Επιπλέον, πρέπει να ισχύουν τέτοιες «συνθήκες αμοιβαίου σεβασμού», ώστε οι μαθητές να θελήσουν να επενδύσουν τις ταυτότητές τους στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων είναι κεντρική σε αυτό το πλαίσιο και περνάει, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, μέσα από τα παρακάτω (Schechter κ' Cummins 2003: 8):

- την εικόνα των εκπαιδευτικών για τις ταυτότητες των μαθητών
- την εικόνα των μαθητών για τις ταυτότητές τους
- την εικόνα για τη μορφή της κοινωνίας, που ελπίζουμε πως θα διαμορφώσουν οι μαθητές

Κατά τον Cummins (2003γ), υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στη νοητική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και στην ταυτότητά τους. Όσο πιο πολύ μαθαίνουν οι μαθητές τόσο πιο πολύ αναπτύσσεται η «ακαδημαϊκή αυτοεκτίμησή» τους και τόσο περισσότερο εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Παρόλα αυτά, οι μαθητές δε θα έχουν διάθεση να εμπλακούν σε οποιαδήποτε μαθησιακή διαδικασία,

⁷⁴ Βλ. επίσης «Θεωρία Εισερχόμενης Πληροφορίας» (ενότητα 2.1.2.3.1.)

εάν πιστεύουν ότι οι δάσκαλοί τους δεν τους σέβονται και δεν αναγνωρίζουν ούτε εκτιμούν τις εμπειρίες και τα ταλέντα τους⁷⁵.

2.2.6.1. Εστίαση στο νόημα

Είναι σημαντικό για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας να δίνεται προσοχή, μέσα σε όλα τα άλλα, στο νόημα ή στα μηνύματα (Krashen, 1981, 1995). Στα πλαίσια της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάκτηση της γλώσσας, αποτελεί η πρόσβαση σε πολλές κατανοητές εισερχόμενες πληροφορίες στη γλώσσα στόχο. Η έννοια της κατανοητής εισερχόμενης πληροφορίας είναι σύνθετη και πηγαίνει πέρα από την κατανόηση της κυριολεξίας του κειμένου, όπως την ορίζει ο Krashen (βλ. ενότητα 2.1.2.3.1.). Για τον Cummins (2003γ: 173) για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας, η κατανόηση πρέπει να γίνεται σε επίπεδο εννοιών, λεξιλογίου αλλά και κριτικού αλφαριθμητισμού ή γραμματισμού⁷⁶. Αυτό σημαίνει, μια συγκεκριμένη διαδικασία, όπου οι μαθητές:

- συσχετίζουν το κείμενο και τη δομή του με τις εμπειρίες τους και τις προηγούμενες γνώσεις τους (ενεργοποιούν δηλαδή τα δικά τους νοηματικά σχήματα),
- αναλύουν κριτικά τις πληροφορίες που δίνονται στο κείμενο (π.χ. αξιολογούν την εγκυρότητα των διαφόρων επιχειρημάτων ή υποθέσεων) και
- χρησιμοποιούν τα πορίσματα των συζητήσεων και των αναλύσεών τους σε μια συγκεκριμένη, πρωτότυπη δραστηριότητα (π.χ. φτιάχνουν ένα βίντεο ή γράφουν ένα ποίημα ή μια εργασία για ένα συγκεκριμένο θέμα).

Είναι ανάγκη, εν ολίγοις, κατά τη διαδικασία της εκμάθησης ενός ακαδημαϊκού περιεχομένου, να γίνεται ένα βήμα πέρα από την επιφανειακή κυριολεκτική κατανόηση ενός κειμένου, σε ένα βαθύτερο επίπεδο γλωσσικών και γνωστικών διαδικασιών. Από τη στιγμή δε που στόχος του σχολείου είναι, μεταξύ άλλων, και η κατάκτηση γνωστικών ακαδημαϊκών περιεχομένων, οι διαδικασίες μάθησης πρέπει να περιλαμβάνουν δραστηριότητες βαθύτερης γλωσσικής και γνωστικής επεξεργασίας.

Παρακάτω, επιχειρείται να φανεί πώς μπορούν να δημιουργηθούν διαπροσωπικοί χώροι (Δ.Χ.) ανάμεσα στους δασκάλους και στους μαθητές, που να ενθαρρύνουν τους μαθητές να μοιραστούν και να ενισχύσουν τις εμπειρίες τους μέσα σε μια συνεργατική διαδικασία κριτικής διερεύνησης (Cummins, 2003γ: 172). Η όλη διαδικασία της κριτικής διερεύνησης αποκτάει μεγάλη βαρύτητα και σημασία, αν αναλογιστούμε το μικρό βαθμό αυτονομίας των δασκάλων στην επιλογή του διδακτικού υλικού και το πόσο πολύ πρέπει να προσπαθήσουν οι δάσκαλοι, για να

⁷⁵ Απαραίτητο βήμα για την αναγνώριση των εμπειριών των μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αποτελεί η δυνατότητα δημοσιοποίησης του ιδιαίτερου κεφαλαίου τους ενώπιον της τάξης. Στο θέμα της δημοσιοποίησης αναφερθήκαμε στην ενότητα (2.2.3.2.). Με το ζήτημα αυτό καταπιανόμαστε στο δεύτερο στάδιο της έρευνας με την ερώτηση «συζητούνται στην τάξη θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων ή αλλοδαπών μαθητών (ενότητα 3.2.1., πίνακας 2.22.).

⁷⁶ Στα κείμενά του ο Cummins αναφέρεται στην έννοια “critical literacy”, που σημαίνει την ικανότητα του μαθητή να κατανοεί τα νοήματα που δεν αποδίδονται κυριολεκτικά.

ξεφύγουν από τους παραδοσιακούς μηχανισμούς διδασκαλίας και αναπαραγωγής των μαθημάτων⁷⁷.

Καθένα από τα στάδια που περιγράφονται, παρέχει σταδιακά νέες δυνατότητες για την ενίσχυση της προσωπικής και της μαθητικής ταυτότητας των παιδιών. Η διδασκαλία μπορεί να βρει εφαρμογή σε μαθητές όλων των τάξεων και τα στάδια δεν ακολουθούν κατά ανάγκη αυστηρή σειρά, αλλά μπορούν να αλληλεπικαλύπτονται. Βασική πεποίθηση εδώ είναι, ότι η συλλογική δράση για τη μεταβολή διαφόρων πλευρών της κοινωνικής πραγματικότητας οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση αυτής της πραγματικότητας.

Εστίαση στο νόημα: από την κατανοητή εισερχόμενη πληροφορία στον κριτικό αλφαριθμητισμό.

- Εμπειρική φάση: Ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης και οικοδόμηση του υπόβαθρου της γνώσης. Π.χ. σε μια ενότητα για τις ιδιότητες του νερού, ανταλλαγή ιδεών για να απαντήσουμε στο ερώτημα: «Πότε το νερό το βρίσκουμε σε στερεή, υγρή και αέρια μορφή;»
- Κυριολεκτική, περιγραφική φάση: Εστίαση σε πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο κείμενο. Μια τυπική ερώτηση μπορεί να είναι «Ποιος, πού, πότε, γιατί συνέβη κάτι;»
- Προσωπική ερμηνευτική φάση: Οι μαθητές συνδέουν τις πληροφορίες του κειμένου με τις δικές τους εμπειρίες και συναισθήματα: «Έχετε δει ποτέ κάτι τέτοιο; Θέλατε ποτέ κάτι παρόμοιο;»
- Φάση κριτικής ανάλυσης: Κριτική ανάλυση προβλημάτων ή ζητημάτων που προκύπτουν από το κείμενο. Η φάση αυτή περιλαμβάνει την εξαγωγή συμπερασμάτων και τη γενίκευση. Οι δάσκαλοι μπορούν να ρωτήσουν: «Ισχύει αυτό που είπε αυτό το άτομο; Πάντα; Υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι; Να το κάνουμε διαφορετικά;»
- Φάση δημιουργικής δράσης: Μετατροπή των αποτελεσμάτων των προηγούμενων φάσεων σε πράξεις. «Πώς μπορεί να λυθεί αυτό το πρόβλημα; Τι ρόλο μπορούμε να παίξουμε στην επίλυσή του;» Αυτή η φάση μπορεί να περιλαμβάνει τη δραματοποίηση, την επιστολή σε έναν εκδότη, στο σχολικό διευθυντή, κ.τ.λ.

Πλαίσιο 10. Εστίαση στο νόημα (Cummins, 2003γ: 174).

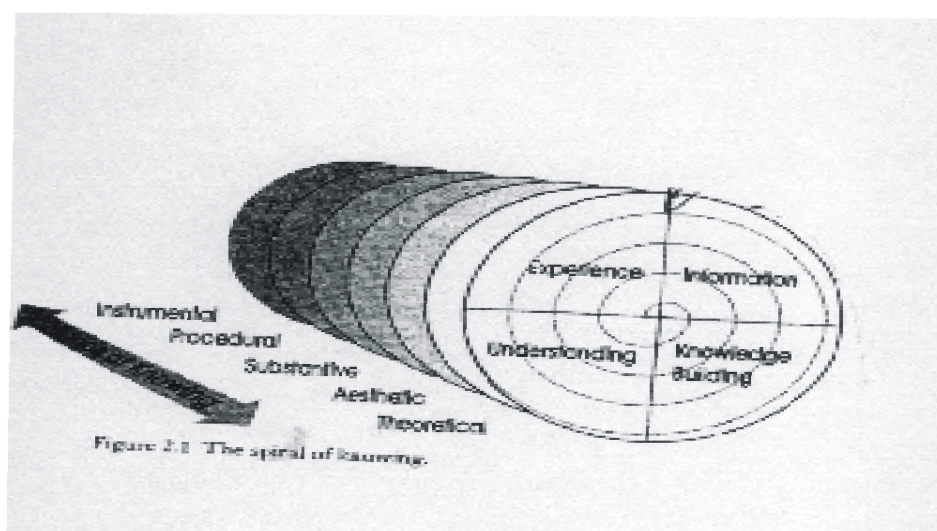
- Κριτική Διερεύνηση

Στο σημείο αυτό ένα ερώτημα που μπορούμε να θέσουμε αφορά, στο πώς μπορεί να γίνει κατανοητό ένα νόημα, το οποίο είναι διατυπωμένο σε μια γλώσσα, την οποία δε γνωρίζουν οι μαθητές. Στην απάντηση αυτού του ερωτήματος κεντρική θέση κατέχουν οι έννοιες, λόγω του ότι το νόημα γίνεται κατανοητό αρχικά σε επίπεδο εννοιών, κατόπιν σε επίπεδο λεξιλογίου και, τέλος σε επίπεδο κριτικού αλφαριθμητισμού ή γραμματισμού. Για τη Σκούρτου (2004: 122), αυτός ο προσανατολισμός υποδηλώνει πως η εστίαση στο νόημα ξεπερνάει την επιφανειακή, κυριολεκτική κατανόηση των κειμένων, και φτάνει σε βαθύτερα επίπεδα γλωσσικών και γνωστικών διαδικασιών. Τα βαθύτερα αυτά επίπεδα γλωσσικών και γνωστικών διαδικασιών, κατά μια έννοια (Minick, 1996: 40), σε ένα πρώτο στάδιο διευκολύνουν το μαθητή στο να γενικεύει τη γνώση που αποκτά και σε ένα δεύτερο στάδιο λειτουργούν θετικά στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

⁷⁷ Για να φανεί το πόσο πρέπει να προσπαθήσει να ξεφύγει από αυτούς τους παραδοσιακούς μηχανισμούς αναπαραγωγής των μαθημάτων, παραθέτουμε στο τρίτο μέρος της έρευνας τις απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση: «Εάν έχετε ήδη συμπεριλάβει ή σκέφτεστε να συμπεριλάβετε στο πρόγραμμά σας και δραστηριότητες από τις άλλες γλώσσες και τον πολιτισμό των μαθητών, παρακαλούμε αναφέρετε περιληπτικά» (πίνακας 3.24.).

Ο Wells (1999, 2002) αποδίδει στη διαδικασία διατύπωσης και κατανόησης νοημάτων την περιφραση “meaning making” (κατασκευή νοήματος), ακριβώς για να τονίσει τη δυνατότητα των υποκειμένων που επικοινωνούν να κατανοούν και να δημιουργούν νοήματα. Αναφερόμενος σε αυτή τη διαδικασία της διατύπωσης και της κατανόησης των νοημάτων, ο Wells (2000: 9) προτείνει, κεντρικός στόχος στην εκπαίδευση να είναι η εύρεση τρόπων διερεύνησης της πληροφορίας και όχι η απλή μετάδοση της πληροφορίας. Οι μαθητές θα πρέπει σε συνεργασία με το δάσκαλό τους να οργανώνουν και να σχεδιάζουν τα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να ενσωματώνεται η ήδη κεκτημένη γνώση σε μια διαδικασία παραγωγής της νέας γνώσης. Ο σκοπός μιας τέτοιας διαδικασίας είναι διπλός, αφού, αφενός αποβλέπει στο να παρέχονται στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για πλαισιωμένη μάθηση (contextualizing of learning) (Wells, 2000), αφετέρου αποβλέπει στη δημοσιοποίηση- προβολή των εμπειριών, που είναι καθοριστικές για τη θετική διαπραγμάτευση των ταυτοτήτων όλων των μαθητών (John- Steiner κ’ Mahn, 2002: 53).

Για την επίτευξη αυτού του διπλού στόχου, ο Wells (1999, 2002) μάλιστα, προτείνει την αξιοποίηση μιας σειράς «εννοιολογικών εργαλείων» (conceptual tools). Δύο από αυτά είναι το «αντικείμενο που βελτιώνεται» (Improvable object) και το «σπιράλ της μάθησης» (spiral of knowing) (Wells, 2002: 85). Στο πρώτο έχουμε να κάνουμε με κάποιο συγκρίσιμο αντικείμενο, η συζήτηση γύρω από το οποίο μπορεί να στραφεί στο πώς αυτό μπορεί να βελτιωθεί. Στο δεύτερο έχουμε να κάνουμε με μια διαδικασία, κατά την οποία η μάθηση ακολουθεί κυκλική πορεία. Ξεκινάει με τις εμπειρίες και τις γνώσεις που φέρει ο μαθητής και τις οποίες αξιοποιεί για την επίλυση ενός προβλήματος και συνεχίζεται με τη νέα πληροφορία που εισάγει στη συζήτηση ο εκπαιδευτικός ή την ανατροφοδότηση, που προκύπτει από την επεξεργασία της πληροφορίας αυτής. Το ζητούμενο για τη συνέχεια αυτής της σπειροειδούς διαδικασίας είναι, ο τρόπος κατανόησης και προσέγγισης της προϋπάρχουσας εμπειρίας του μαθητή να είναι διαφορετικός, ώστε να επαναληφθεί η κυκλική διαδικασία.



Σχήμα 14. Spiral of Knowledge (Wells, 2002: 85).

Κατά τον Wells (1999, 2002), αυτή η διαδικασία προτείνεται να πραγματοποιείται μέσω μιας συνεργατικής διαδικασίας οικοδόμησης της γνώσης (collaborative

knowledge building), μέσω μιας ομαδικής δραστηριότητας και διαλόγου, κάτι που αυτός αποκαλεί «διαλογική διερεύνηση» (dialogic inquiry) (Wells, 2002: 121).

Ο Freire (1975) έχει υπογραμμίσει το γεγονός η διδασκαλία και η μάθηση να εκλαμβάνονται ως μια αμοιβαία διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές γίνονται δάσκαλοι και οι δάσκαλοι μαθητές. Όταν αυτό ισχύει, οι δάσκαλοι δεν αποθηκεύουν γνώση στο μυαλό των μαθητών, αλλά εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές. Οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη ευθύνη στο να κάνουν αποδεκτούς μέσα στο σχολείο τους τρόπους σκέψης των μεταναστών μαθητών και στο να τους ετοιμάσουν, ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί και κριτικοί απέναντι στην κοινωνία. Αυτό έχει ιδιαίτερη αξία για τους μετανάστες μαθητές, για τους οποίους, λόγω της μεγάλης σχολικής διαρροής που παρουσιάζουν (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003), είναι δύσκολη η πρόσβαση σε υψηλές κοινωνικές κλίμακες. Από την άλλη μεριά όμως, οφείλουν να διδάξουν και αυτού του είδους τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για να βελτιωθεί η ζωή των μεταναστών μαθητών στο σχολείο υποδοχής.

Δίχως να αγνοείται η αναγκαιότητα να διδαχτούν οι μαθητές το πολιτισμικό κεφάλαιο, που τους χρειάζεται να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της κοινωνίας που ζουν, είναι εξίσου σημαντικό οι δάσκαλοι να κάνουν μια προσπάθεια να γίνουν «μαθητές των μαθητών» τους. Για να γίνει αυτό, χρειάζεται οι δάσκαλοι να γίνουν ερευνητές και να μάθουν τα σχετικά για τις ζωές των μαθητών τους (Hammersley, 1993, Nieto, 1999, Wells, 1999, 2002).

Ένας δάσκαλος, για να θεωρηθεί διερευνητής (inquirer) (Wells, 2002), δεν αρκεί να επανεξετάσει τους ρυθμούς μάθησης των μαθητών ούτε να αναπτύξει μια διαφορετική στρατηγική διδασκαλίας ούτε όμως απλά να συμπεριλάβει στο μάθημα τη διδασκαλία πολιτισμικών στοιχείων από τις χώρες προέλευσης των μαθητών του. Σημαντικό ρόλο παίζει η στάση του στο σύνολό της. Απαιτείται ριζικός επαναπροσδιορισμός και επανεκτίμηση του ρόλου του στο σύνολό του, αλλά και διαδικασίες μέσα από τις οποίες η γνώση αποκτά «προσωπικό χαρακτήρα» και η αξιοπιστία της υπόκειται σε αξιολόγηση (Hammersley, 1993β, 223).

- Κριτική Διερεύνηση και ο ρόλος του δασκάλου.

Τόσο η παραπάνω θέση των Hammersley (1993) και Nieto (1999) όσο και οι θέσεις των Freire (1975) και Wells (1999, 2002) βρίσκουν το θεωρητικό τους πλαίσιο τόσο στις απόψεις του Bruner (1996) για την «ανακαλυπτική μάθηση» όσο και στις απόψεις του Vygotsky (1986) για τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης»⁷⁸. Σύμφωνα με τον Bruner (1996: 57), οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων δεν εμφανίζονται ξαφνικά ούτε είναι άσχετες με την προηγούμενη εμπειρία του παιδιού. Καθοριστικός είναι ο ρόλος του δασκάλου ως συντονιστή στην τάξη, ο οποίος παρακολουθεί, ενθαρρύνει και κατανέμει την εργασία στους μαθητές. Ο δάσκαλος και οι μαθητές δουλεύουν μαζί και δημιουργούν κοινότητες ή “forum” μάθησης, ενώ παράλληλα αλληλοστηρίζονται στη μάθηση (scaffold one another’s learning). Σε αυτές τις συνθήκες, οι μαθητές είναι και μαθητευόμενοι και διδάσκοντες (epistemologists)

⁷⁸ Βλ. περισσότερα στην ενότητα 2.2.8.1.

(1996: 57). Ο δάσκαλος βοηθάει τους μαθητές (scaffold), μέχρι αυτοί να φτάσουν στο σημείο να τα καταφέρνουν μόνοι τους⁷⁹.

Ο Bruner (1996) υποστηρίζει, ανάμεσα σε άλλα, πως η διδασκαλία ενός μαθήματος δεν αρκεί να οδηγεί τον μαθητή μέχρι ένα συγκεκριμένο σημείο της γνώσης, αλλά πρέπει να του παρέχει τη δυνατότητα να προχωράει μόνος του, συσχετίζοντας το νέο υλικό με προηγούμενες γνώσεις. Στην περίπτωση των παιδιών των μεταναστών, η πορεία μάθησης θα πρέπει να παρέχει στο μαθητή τη δυνατότητα συσχέτισης με τις γνώσεις που φέρει από τη χώρα προέλευσής του.

Το σχολείο βέβαια έχει χρέος να παρέχει καινούρια γνώση. Σε κάθε περίπτωση όμως, χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες, οι εμπειρίες και οι συνθήκες ζωής των μαθητών, που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα, αλλά και τα «πολιτιστικά εργαλεία» (Vygotsky, 1997) με τα οποία το περιβάλλον τους έχει εξοπλίσει, για να μπορούν να επικοινωνούν, να κατανοούν τον κόσμο και να επιβιώνουν σ' αυτόν.

Κατά το Vygotsky (Daniels, 2005), η νοητική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή συντελείται. Η ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρις στον «έμφυτο» νοητικό εξοπλισμό κάθε ατόμου, αλλά και χάρη στη διαμεσολάβηση των κοινωνικών γεγονότων, των πολιτισμικών εργαλείων (όπως είναι η γλώσσα και τα διάφορα εννοιολογικά σήματα) καθώς και της εξωτερίκευσης των πολιτισμικών αυτών «εργαλείων».

Ο Vygotsky, όταν αναφέρεται στο άτομο που μαθαίνει, δεν το θεωρεί ως ένα μοναχικό «οργανισμό», που προσαρμόζεται ή δρα σε ένα άχρωμο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά ως πρόσωπο, που διαθέτει κοινωνικά κίνητρα, ώστε να μεγαλώνει και να αναπτύσσεται μέσα στην πνευματική και κοινωνική ζωή των ανθρώπων που το περιβάλλουν. Το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να επιταχύνει ή να επιβραδύνει την εξέλιξη των παιδιών.

Για το Vygotsky (1997), η ανθρώπινη γνώση είναι πολιτισμική γνώση και τα διακριτικά χαρακτηριστικά της πηγάζουν από τη φύση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Έτσι, ρόλος του δασκάλου δεν είναι μόνο η παροχή ενός «πλούσιου μαθησιακού περιβάλλοντος» ούτε μόνο η παροχή ενισχύσεων, εάν και εφόσον προκύψει ανάγκη, αλλά το να είναι ένας ενεργός μέτοχος στη διαδικασία της μαθησιακής επικοινωνίας και διαμεσολαβητής της επίσημης κουλτούρας. Ακόμη, αυτός ο ρόλος περιλαμβάνει τη συναισθηματική στήριξη, την τόνωση της αυτοπεποίθησης, τη συλλογική παρουσίαση ιδεών και τη δημιουργία μια «ασφαλούς ζώνης» μάθησης (John- Steiner, Mahn, 2002: 52). Ο ρόλος αυτός δεν είναι ούτε απλός ούτε πολύπλοκος. Στηρίζεται όμως στο είδος της σχέσης που χτίζει με το δίγλωσσο μαθητή. Το βασικό είναι όμως ότι η στάση και η προσπάθειά του μπορεί να κάνει τη μεγάλη αλλαγή (Wells, 1999,

⁷⁹ Το κατά πόσο φροντίζουν οι δάσκαλοι να μάθουν τα σχετικά για τις ζωές των μαθητών τους, μπορούμε, στην έρευνα που διεξάγαμε, να το δούμε στις απαντήσεις που μας έδωσαν στην ερώτηση, εάν μέσα στην τάξη συζητούνται θέματα, που σχετίζονται με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών (ενότητα 3.2., πίνακας 2.22.).

2000, 2002), να διευκολύνει την κατανόηση και να συμβάλλει στην ακαδημαϊκή πρόοδο και επιτυχία⁸⁰.

2.2.6.2. Εστίαση στη γλώσσα

Αναφέραμε στην ενότητα 2.2.4., πως η γλώσσα συνιστά όργανο για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και μέσον με το οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη λογική του γραπτού λόγου (Σκούρτου, 1997γ: 14). Επίσης, περιγράψαμε στην ενότητα 2.2.3.7. τη σχέση της γλώσσας με τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας του μαθητή (Thim- Mabrey, 2003, Robertson κ' Bloome, 1998). Οι δύο αυτές λειτουργίες κατέχουν κεντρική θέση στις πορείες μάθησης στο σχολείο και για αυτό το λόγο, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η εστίαση του ενδιαφέροντος στη μορφή της γλώσσας που χρησιμοποιείται στη σχολική αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές μέσω της γλώσσας διαπραγματεύονται τις γνώσεις, την ταυτότητα και τη θέση τους μέσα στην ομάδα.

Για το Spolsky (1989: 52), η εστίαση του ενδιαφέροντος στη γλώσσα αφορά σε μία διαδικασία, αποτέλεσμα της οποίας είναι η ανάπτυξη μιας σειράς επικοινωνιακών δεξιοτήτων (communicative skills) στη δεύτερη γλώσσα. Αυτές οι δεξιότητες έχουν να κάνουν με το πότε μιλάμε και πότε όχι, τι λέμε σε ποιον, πότε, πού, με ποιον τρόπο. Αφορούν σε ένα ρεπερτόριο γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και σε ένα βαθμό εκτίμησης του πώς αυτά εκλαμβάνονται και πραγματοποιούνται από τους άλλους, περιλαμβάνουν γνώση κανόνων ομιλίας, γνώση κανόνων κοινωνιογλωσσικής φύσης, γλωσσικές και μη γλωσσικές επικοινωνιακές στρατηγικές.

Αν η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας –στην περίπτωσή μας η Ελληνική– στα σχολεία δε συνδυάζεται με την εκμάθηση τέτοιων κανόνων και επικοινωνιακών στρατηγικών, δεν μπορεί να επιφέρει τα ίδια θετικά αποτελέσματα που επιφέρει μια διδασκαλία, η οποία προωθεί τη χρήση της γλώσσας σε πολλές περιστάσεις και πολλά και διαφορετικά πλαίσια (Χαραλαμπίδης κ' Χατζησαββίδης, 1997). Σίγουρα, απαιτείται η γνώση κανόνων γραμματικής, μορφολογίας, συντακτικού. Απαιτείται όμως και η εκμάθηση στρατηγικών για τη χρήση της σε διαφορετικά κάθε φορά πλαίσια.

Επίσης, για να είναι αποτελεσματική η εστίαση στη μορφή της γλώσσας, πρέπει να συνδυάζεται με μεγάλο εύρος ερεθισμάτων και κατανοητών εισερχόμενων πληροφοριών (Krashen, 1981, 1995) στη γλώσσα στόχο (π.χ. μέσω της ανάγνωσης) και με πολλές ευκαιρίες για χρήση προφορικής και γραπτής γλώσσας (Σκούρτου, 2000).

Για τον Cummins (2000γ: 177), η εστίαση στη γλώσσα, κατά την επαφή του μαθητή με φυσικούς ομιλητές, έχει σαν στόχο, ανάμεσα σε άλλα και την διερεύνηση της

⁸⁰ Στην ίδια βάση και η Irvine (1990), μελετώντας την περίπτωση Αφροαμερικανών μαθητών, ισχυρίστηκε πως η μάθηση μπορεί να βελτιωθεί, όταν το διαπροσωπικό πλαίσιο που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και δασκάλου είναι θετικό. Ανέπτυξε μάλιστα την ιδέα του πολιτισμικού συγχρονισμού (cultural synchronisation) για να περιγράψει αυτή τη σχέση. Σύμφωνα με την ιδέα αυτή, ο δάσκαλος πρέπει πρώτα να μάθει τι είναι αυτό που βοηθάει τους μαθητές του να μάθουν και κατόπιν, αφού εντοπίσει τι είναι αυτό που πραγματικά βοηθάει τους μαθητές του, να τροποποιήσει ανάλογα τη διδασκαλία.

σπουδαιότητας θεμάτων, όπως ο τρόπος και ο χρόνος διδασκαλίας της γραμματικής στο σχολείο ή της σπουδαιότητας των φωνημάτων στην εκμάθηση της ανάγνωσης προς όφελος της γλωσσικής συνειδητοποίησης (Language Awareness). Η ανάπτυξη της γλωσσικής συνειδητοποίησης περιλαμβάνει όχι μόνο την έμφαση στις μορφολογικές πλευρές της γλώσσας, αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης της γλώσσας, η οποία σημαίνει, μεταξύ άλλων, τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ γλώσσας και εξουσίας. Αυτό σημαίνει, πως οι μαθητές εξετάζουν το κύρος διαφόρων ποικιλιών γλώσσας και διερευνούν, γιατί ένας γλωσσικός τύπος μπορεί να θεωρείται καλύτερος από έναν άλλο.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται μια σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες εστιάζουν την προσοχή στη γλώσσα και οι οποίοι μπορούν να μπου στο επίκεντρο της κριτικής διερεύνησης από τους μαθητές. Οι δραστηριότητες αυτές ξεπερνούν την απλή διδασκαλία μορφών και λειτουργιών της γλώσσας. Ο στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές μια κουλτούρα κριτικής θεώρησης της γλώσσας αναφορικά με το πώς αυτή λειτουργεί σε διάφορα περιβάλλοντα (Cummins, 2003γ: 178).

Για τον Cummins ακόμη, είναι βασικό, οι δάσκαλοι να παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες για την ανάπτυξη αυτού που ορίζεται ως «σημασιολογική ευκινησία» (semantic agility), δηλαδή διερεύνηση της προφορικής χρήσης της γλώσσας και χρήσης της στην παραγωγή προσωπικών κειμένων. Η «σημασιολογική ευκινησία» περιλαμβάνει ακόμη τη χρήση προθεμάτων και επιθεμάτων για την παραγωγή μιας μεγάλης ποικιλίας λέξεων. Στη βάση των παραπάνω δραστηριοτήτων, η κριτική γλωσσική συνειδητοποίηση απαιτεί οι δάσκαλοι να δίνουν τέτοιες οδηγίες στους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο.

Συνεργατική έρευνα για την ανάπτυξη κριτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης

- Η δομή των γλωσσικών συστημάτων (π.χ. η σχέση ανάμεσα στους ήχους και στην ορθογραφία, διάλεκτοι, γραμματική, λεξιλόγιο, κ.λ.π.).
- Τρόποι εκπλήρωσης διάφορων λειτουργιών και σκοπών της γλώσσας.
- Συμβάσεις διαφορετικών μορφών μουσικής και λογοτεχνίας (π.χ. πεζογραφία, μουσική rap, rock).
- Η προσαρμογή της έκφρασης σε διαφορετικά κοινωνικά συμφραζόμενα (π.χ. πολιτισμικές συμβάσεις ευγένειας, η γλώσσα του «δρόμου» απέναντι στη γλώσσα του σχολείου, η καθημερινή γλώσσα απέναντι στη γλώσσα των βιβλίων, η ποικιλία της γλώσσας ως ένδειξη ταυτότητας των ομάδων, ως διαφοροποίησής τους, κ.τ.λ.).
- Τρόποι οργάνωσης προφορικού ή γραπτού λόγου για τη δημιουργία αποτελεσματικών ή πειστικών μηνυμάτων (π.χ. ρητορικοί λόγοι, γραπτά κείμενα με μεγάλη επιρροή, πολιτικοί λόγοι, διαφημίσεις κ.τ.λ.)
- Σύγκριση ανάμεσα σε γλώσσες (π.χ. κοινά σημεία ανάμεσα στη Γ1 και τη Γ2, παροιμίες, ορθογραφία, ομόρριζες λέξεις κτλ.).
- Ετερότητα στη χρήση της γλώσσας σε μονογλωσσικά και πολυγλωσσικά πλαίσια (π.χ. εναλλαγή γλωσσικού κώδικα σε διγλωσσικές κοινωνίες, διατήρηση ή απώλεια μιας γλώσσας στα πλαίσια της οικογένειας, πολιτικές αντιπαραθέσεις σχετικά με τη γλώσσα)⁸¹.

Πλαίσιο 11. Συνεργατική έρευνα ανάπτυξης κριτικής γλωσσικής συνειδητοποίησης (Cummins, 2003γ)

⁸¹ Ο Cummins (2003γ: 179) αναφέρει, πως μερικές ακόμη υποκατηγορίες δραστηριοτήτων, κατά τις οποίες γίνεται η διερεύνηση της γλώσσας, μπορεί να είναι η διερεύνηση ομώνυμων λέξεων, λέξεων με κοινό πρόθεμα ή επίθεμα, λέξεις με συγγενική ρίζα κ.τ.λ. Οι μαθητές, μέσω αυτών των δραστηριοτήτων, μπορούν να αναλύσουν τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιείται η γλώσσα για να πείσει, για να εξαπατήσει (π.χ. σε εμπορικές διαφημίσεις) ή για να αποκλείσει διάφορες οπτικές γωνίες. Οι μαθητές καλούνται να σκέπτονται και να χρησιμοποιούν «στρατηγικές επιβεβαίωσης», ώστε να αποφεύγουν τη χειραγώγηση από τέτοιες μορφές γλώσσας.

2.2.6.3. Εστίαση στη χρήση της γλώσσας

Η εστίαση στη χρήση της γλώσσας έχει να κάνει με την αντίληψη, ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τους εαυτούς τους, την ταυτότητά τους μέσα από τη γλώσσα, ώστε η εκμάθηση της γλώσσας στόχου να μην παραμείνει ένα αφηρημένο κατασκευάσμα, το οποίο συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με την τάξη. Για να έχουν κίνητρο οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα, θα πρέπει ιδεωδώς να υπάρχει ένα «αυθεντικό κοινό», το οποίο να ενθαρρύνει τη διμερή επικοινωνία τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή. Αν μέσα στην τάξη δεν υπάρχει δυνατότητα ενεργούς και αυθεντικής χρήσης της γλώσσας, τότε η ανάπτυξη ακαδημαϊκών και επικοινωνιακών πλευρών της γλωσσικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα θα παραμείνει επιφανειακή και παθητική (Cummins, 2003γ: 185).

Το να έχει ο μετανάστης μαθητής ευκαιρίες να χρησιμοποιήσει τη δεύτερη γλώσσα σε έναν οικείο χώρο επικοινωνίας, όπως είναι η σχολική τάξη, όπου συνυπάρχει με φυσικούς ομιλητές αυτής της γλώσσας, του παρέχει κάποια πλεονεκτήματα. Μερικά από αυτά είναι τα εξής (Χατζηδάκη, 2000: 77):

- Ο πολλαπλασιασμός των διαθέσιμων γλωσσικών προτύπων.
- Η συμμετοχή σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας, γεγονός που κάνει πιο ενδιαφέρουσα την προσπάθεια έκφρασης και πιο ενδιαφέρουσα την προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας.
- Η ανάπτυξη της γλωσσομάθειας και της αυτοεκτίμησης, μέσω της ενθάρρυνσης που παρέχει η σύμπραξη με συμμαθητές για την πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά το γεγονός (Cummins, 2003γ: 185), πως η εστίαση του ενδιαφέροντος στη χρήση της γλώσσας σε οικείους χώρους επικοινωνίας, όπως είναι η σχολική τάξη, ενθαρρύνει (α) τη γλωσσική ανάπτυξη, (β) τη νοητική ανάπτυξη, αλλά και (γ) τη θετική νοηματοδότηση και επιβεβαίωση της ταυτότητας.

Σε ό,τι αφορά στο (α), στη γλωσσική ανάπτυξη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι θέσεις της Swain (1997), σχετικά με το πώς η ενεργός χρήση της γλώσσας συμβάλλει στην κατανόηση της δεύτερης γλώσσας. Αυτό γίνεται με τρεις τρόπους (Swain, 1997: 120):

1. μέσω της αναζήτησης εκείνων των μορφών της γλώσσας, που μας επιτρέπουν να πούμε αυτό που θέλουμε,
2. λόγω του ότι γίνονται αντιληπτές οι πλευρές της γλώσσας, στις οποίες οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια,
3. λόγω του γεγονότος πως μπορούν οι δάσκαλοι και κάνουν συγκεκριμένες διορθώσεις

Σε ό,τι αφορά στο (β), στη συμβολή δηλαδή της ενεργούς χρήσης της γλώσσας στη νοητική ανάπτυξη, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις θέσεις του Vygotsky (1997), σύμφωνα με τις οποίες οι νοητικές λειτουργίες αναπτύσσονται μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η επεξεργασία τους γίνεται από τον εσωτερικό λόγο των παιδιών. Η εστίαση του ενδιαφέροντος στη χρήση της γλώσσας και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω αυτής, αποκτά ιδιαίτερο νόημα.

Σε ό,τι αφορά στο (γ), στην επιβεβαίωση δηλαδή της ταυτότητας των μαθητών, ο Cummins (2003γ) υπογραμμίζει τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της γλώσσας στην ανάπτυξη ενός θετικού αυτοσυναίσθηματος. Οι δραστηριότητες, μέσω των οποίων μπορεί να αναπτυχθεί ένα θετικό αυτοσυναίσθημα είναι η συγγραφή κριτικών αυτοβιογραφιών, οι συνεντεύξεις με γονείς, η συνεργατική εργασία κ.τ.λ.

2.2.7. Κοινωνική- ιστορική θεωρία και θεωρία μετακύλισης σημειωτικού υλικού

Η μάθηση, έτσι όπως συντελείται στην τάξη, είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία. Μεγάλο ρόλο σε αυτή παίζουν οι ευκαιρίες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μετέχοντες. Για τα παιδιά των μεταναστών όμως, τουλάχιστον κατά τον πρώτο καιρό της παρουσίας τους στο σχολείο της χώρας υποδοχής, η επικοινωνία συναντά πολλές δυσκολίες. Αυτό οφείλεται, σε γλωσσικούς λόγους, σε πολιτισμικούς λόγους και σε λόγους που έχουν σχέση με στυλ της εκπαίδευσης. Για αυτό το λόγο, είναι αναγκαίο να βρεθούν και να εφαρμοστούν στην πράξη μέθοδοι, ώστε να αξιοποιούνται τα εφόδια που φέρουν οι μαθητές και να επιτρέπεται η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη και γονιμότερη αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Στη συνέχεια της εργασίας, μελετούμε περαιτέρω το θέμα της αξιοποίησης των εφοδίων που φέρουν όλοι οι μαθητές, εστιάζοντας την προσοχή μας στα χαρακτηριστικά του μοντέλου αλληλεπίδρασης που παρουσιάσαμε. Στηριζόμαστε για αυτόν το σκοπό στην κοινωνική- ιστορική θεωρία του Vygotsky (1986, 1997) και στο θεωρητικό μοντέλο της μετακύλισης (transduction) σημειωτικού υλικού από κώδικα σε κώδικα (Kress, 1997). Στα πλαίσια αυτών των θεωριών, δεχόμαστε πως, πέρα από τους σκοπούς για τους οποίους λειτουργεί καθένα από αυτά τα τρία στοιχεία του «συστήματος αλληλεπίδρασης» (π.χ. γλώσσα για τη γλωσσική επικοινωνία, ταυτότητα για την υπαγωγή σε ομάδες ή ομαδικά χαρακτηριστικά και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, γνώσεις για την κατανόηση του κόσμου και των φαινομένων) και ανεξάρτητα από το βαθμό ανάπτυξης καθενός από τα τρία, αυτά συνιστούν ένα «ενιαίο σύστημα», που εξυπηρετεί βασικές ανάγκες του μαθητή (επικοινωνιακές, ψυχολογικές, συναισθηματικές κ.τ.λ.). Η αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του συστήματος εξαρτάται από το βαθμό ανάπτυξης καθενός από τα τρία στοιχεία αλλά και από την ικανότητα τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου να το χειρίζονται. Ο χειρισμός των στοιχείων αυτών ως ενιαίο σύστημα αποτελεί απαραίτητη δεξιότητα για την επίτευξη της επικοινωνίας στο σχολείο.

Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγουμε τις δύο αυτές θεωρίες είναι, γιατί στο μοντέλο αλληλεπίδρασης που παρουσιάζουμε, το ζήτημα των «πορειών μάθησης» στο ελληνικό σχολείο για τους μετανάστες μαθητές είναι καταρχάς ζήτημα αλληλεπίδρασης μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια (σχολική τάξη, όπου υπάρχει δάσκαλος, συμμαθητές, κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις) και μέσα σε συγκεκριμένα πλέγματα σχέσεων, τα οποία αναπτύσσονται μεταξύ γλώσσας, ταυτότητας και μάθησης.

Στα πλαίσια αυτά και σύμφωνα πάντα με την κοινωνική- ιστορική θεωρία, ή μάθηση δε συντελείται αυτόματα, αλλά μέσω της διαμεσολάβησης ψυχολογικών εργαλείων- βοηθητικών μέσων. Τα εργαλεία αυτά δε λειτουργούν αυτόνομα το καθένα, αλλά ως συστήματα (Minick, 1996: 41). Αυτό σημαίνει, πως αφενός τόσο η γλώσσα όσο και η ταυτότητα ή οι γνώσεις μπορούν να θεωρηθούν ως βοηθητικά μέσα για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης ή για την επίλυση ενός προβλήματος αφετέρου στα

πλαίσια της καθημερινής αλληλεπίδρασης των υποκειμένων, δημιουργείται μεταξύ της γλώσσας, της ταυτότητας και της μάθησης ένα πλέγμα σχέσεων, όπου καθένας από τους παράγοντες λειτουργεί ως βοηθητικό μέσο στη διαπραγμάτευση των άλλων δύο (Vygotsky, 1997: 98). Όταν η διαπραγμάτευση της ταυτότητας είναι προβληματική, τότε η γλώσσα ή οι γνώσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως βοηθητικά μέσα για την αντιμετώπιση της κατάστασης. Όταν το πρόβλημα είναι στη γλώσσα, βοηθητικά μέσα μπορούν να γίνουν η ταυτότητα ή οι γνώσεις. Τέλος, η γλώσσα και η διαπραγμάτευση της ταυτότητας μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στη διαπραγμάτευση των γνώσεων.

Σύμφωνα δε με το Vygotsky (1997: 98), η χρήση των βοηθητικών μέσων για την αντιμετώπιση οποιασδήποτε κατάστασης ή για την επίλυση οποιουδήποτε ψυχολογικού προβλήματος είναι ανάλογη με την εφεύρεση και τη χρήση των εργαλείων⁸², αφού δρουν ως όργανα ψυχολογικής δραστηριότητας, παρόμοια με το ρόλο του εργαλείου στη χειρονακτική δουλειά». Ακόμη, κατευθύνουν το νου και λειτουργούν ως διάμεσοι μεταξύ της ανθρώπινης δράσης και του εξωτερικού αντικειμένου (Daniels, 1996:7). Το κατά Vygotsky αυτό σύνολο βοηθητικών μέσων, το οποίο χαρακτηρίζεται από το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ τους, μπορούμε, στα πλαίσια του θεωρητικού μοντέλου της σημειωτικής αναπαράστασης του Kress (1997, 2000, 2004), να το εκλάβουμε ως ενιαίο, σύνθετο και ολοκληρωμένο σύστημα αναπαράστασης της πραγματικότητας, το οποίο οδηγεί σε μάθηση.

Σύμφωνα με τον (Kress, 1997, 2000, 2004), σε κάθε επικοινωνιακή πράξη υπάρχει σημαντική μεταφορά σημειωτικών αναπαραστάσεων από σημειωτικό κώδικά σε κώδικα. Αυτό γίνεται, για να μπορούν τα υποκείμενα να διευκολύνονται στην επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Kress, ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της επικοινωνίας είναι ότι αυτή συντελείται «πολυτροπικά», δηλαδή διαμέσου της ταυτόχρονης λειτουργίας πολλαπλών τρόπων σημειωτικής αναπαράστασης. Έτσι, λ.χ. κάθε φορά που ο μαθητής βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση να επεξεργαστεί ένα κείμενο στην τάξη, ενεργοποιεί μια σειρά σημειωτικών⁸³ αναπαραστάσεων, γνώσεων, δεξιοτήτων, τεχνικών κ.τ.λ., που τον διευκολύνουν στην επικοινωνία. Αυτές συμπεριλαμβάνουν π.χ. την ανάγνωση από αριστερά προς τα δεξιά, τη συνένωση φθόγγων για το σχηματισμό λέξεων, μηνυμάτων, προτάσεων, τη γλώσσα, την προσωπική στάση απέναντι στη γλώσσα και τη μάθηση, τα ενδιαφέροντά του καθώς και τη σχέση και τις προηγούμενες εμπειρίες με την ανάγνωση κ.ο.κ. Όλα αυτά αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αντιμετωπίζει το κείμενο. Η, με άλλα λόγια, ο χειρισμός της κατάστασης χαρακτηρίζεται από «πολυτροπικότητα» (multimodality) ως προς το πλήθος των σημειωτικών τρόπων αναπαραστάσεων που ενεργοποιούνται τη συγκεκριμένη στιγμή και ως προς την ταυτόχρονη εμφάνισή τους. Με ανάλογο τρόπο, σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία ενεργοποιείται πλήθος σύνθετων και ταυτόχρονων στη λειτουργία τους τρόπων αναπαράστασης (Cope κ' Kalantzis, in press).

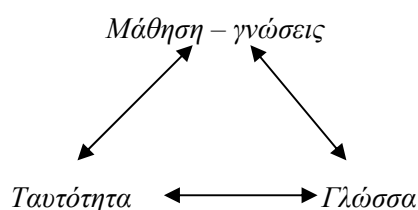
Η ιδέα της μεταφοράς– «μετακύλησης» σημειωτικού υλικού ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της επικοινωνίας των υποκειμένων μάς βοηθάει να κατανοήσουμε το

⁸² Το νόημα που υπάρχει στη μεταφορική χρήση της λέξης «εργαλείο» μάς βοηθάει να ανακαλύψουμε την πραγματική και όχι τη μεταφορική σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά και στα βοηθητικά της μέσα.

⁸³ Ο όρος «σημείωση» περιλαμβάνει την αναπαράσταση του ενδιαφέροντος (μια ανάγκη για επικοινωνία), την επιλογή από μια σειρά μέσων αναπαράστασης και τη διαδικασία κατασκευής του νοήματος (σχέδιο) (Cope, Kalantzis, 2000β: 203, in press).

μηχανισμό της ταυτόχρονης λειτουργίας των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης» και την πολυπλοκότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Όπως αναφέραμε, μολοντί η γλώσσα, η ταυτότητα και η μάθηση συνιστούν διακριτά συστήματα επαφής με τον κόσμο, ο συνδυασμός τους μπορεί να αποτελεί ενιαίο και αυτόνομο σύστημα επαφής με την πραγματικότητα.

Η κατανόηση αυτής της πολυπλοκότητας των σχέσεων μεταξύ των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης» μάς βοηθάει να αντιληφθούμε, γιατί σε μια διδασκαλία, που στοχεύει στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων, έχει ιδιαίτερη σημασία η γλώσσα, η ταυτότητα και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα εφόδια του μαθητή να κατέχουν κεντρική θέση. Όταν αυτό ισχύει, ακόμη και η μη κατοχή της δεύτερης γλώσσας μπορεί να «αντισταθμιστεί» στην επικοινωνία και στη μάθηση από την ενεργοποίηση και αξιοποίηση του πολιτισμικού και γνωστικού υπόβαθρου του μαθητή.



Σχήμα 15. Το «σύστημα αλληλεπίδρασης»: Μολοντί γλώσσα, γνώση και ταυτότητα συνιστούν ανεξάρτητες πηγές σημειωτικών αναπαραστάσεων, ο συνδυασμός τους συνιστά ενιαίο σύστημα επαφής με την πραγματικότητα.

- Η σπουδαιότητά του προτεινόμενου συστήματος στην παιδαγωγική πράξη έγκειται στο ότι⁸⁴:
 - (α) Αντιμετωπίζει το δίγλωσσο μαθητή ως φορέα πολύτιμου κεφαλαίου, ως προσωπικότητα με τη δική του πολιτισμική ταυτότητα, ως γλωσσικά ικανό από την πρώτη κιόλας στιγμή που μπαίνει στην τάξη αλλά και ως φορέα πολύτιμων γνώσεων, πάνω στις οποίες θα στηριχτεί η εκμάθηση των νέων γνώσεων.
 - (β) Οι μαθητές ξεφεύγουν από τους συνηθισμένους τρόπους αναπαραγωγής των γνώσεων και γίνονται «διερευνητές» (Shor κ' Freire, 1987, Robertson κ' Bloome, 2001: 15) αυτού που οι ίδιοι φέρουν. Καλώντας τους να γίνουν διερευνητές, τους καλούμε να δημιουργήσουν μια νέα σχέση τόσο με το διδάσκοντα όσο και με την ακαδημαϊκή γνώση.
 - (γ) Δίνει προσοχή όχι μόνο στα γλωσσικά και γνωστικά αποτελέσματα της μάθησης, αλλά και στο σύνολο της διαδικασίας επίτευξής τους.
 - (δ) Συμβάλλει στην παροχή ίσων ευκαιριών για πρόοδο και μάθηση σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική- γλωσσική- πολιτισμική τους προέλευση.
 - (ε) Επιτρέπει την κατανόηση του μεγέθους της σπουδαιότητας όλων των μορφών κοινωνικών σχέσεων και των σχέσεων ισχύος, που επηρεάζουν την εκπαίδευση.
 - (στ) Δίνει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει, πως δεν μπορεί να δουλέψει με το μαθητή μόνο σε μία κατεύθυνση του συστήματος, αγνοώντας τις άλλες

⁸⁴ Βλ. συμπεράσματα έρευνας (ενότητα 4) για το κατά πόσο ισχύουν τα παρακάτω στην περίπτωση της έρευνάς μας στους μαθητές στη Ρόδο.

δύο. Μια διδασκαλία γλώσσας, χωρίς να εμπλέκεται σε αυτήν η δυνατότητα διαπραγμάτευσης μιας θετικής ταυτότητας του μαθητή και κάποιο περιεχόμενο μάθησης με αξία για το μαθητή, είναι μια διδασκαλία με μικρό ουσιαστικό αντίκρυσμα, σε σχέση με μια διδασκαλία, στην οποία εμπεριέχονται όλα τα στοιχεία του συστήματος⁸⁵. Από την άλλη, ενδεχόμενο πρόβλημα σε μια από τις τρεις κατευθύνσεις (π.χ. στην περίπτωση της προσβολής της ταυτότητας του μαθητή), έχει άμεσο αντίκτυπο και στις άλλες δύο κατευθύνσεις δηλαδή, στην επιθυμία του για διαπραγμάτευση του γλωσσικού και γνωστικού του υπόβαθρου).

Σε επίπεδο τάξης η σπουδαιότητα του προτεινόμενου συστήματος έγκειται στα εξής (Robertson κ' Bloome, 1998: 45):

- Συμβάλλει στη νομιμοποίηση της γνώσης του μετανάστη μαθητή.
- Συμβάλλει στη νομιμοποίηση της γνώσης που φέρει η ομάδα του μετανάστη μαθητή.
- Οδηγεί στη συνειδητοποίηση κοινών στοιχείων μεταξύ των ομάδων.
- Συμβάλλει στην ανανέωση της γνώσης των ομάδων.

2.2.8. Προσωπική, διαπροσωπική και κοινωνική διάσταση του συστήματος

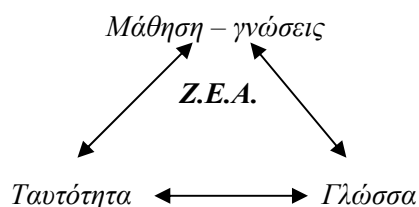
Μετά την καταγραφή των σημείων όπου το προτεινόμενο μοντέλο αποκτά ιδιαίτερη σημασία στην παιδαγωγική πράξη, σειρά έχει να εξετάσουμε, για ποιον λόγο η προσέγγισή μας είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη ως προς το πλαίσιο της διαπραγμάτευσης και της διεπίδρασης των στοιχείων του συστήματος. Προκειμένου να φανεί ο ρόλος του πλαισίου αυτού, στην ενότητα 2.2.8. περιγράφουμε τη θεώρησή μας για την προσωπική, τη διαπροσωπική και την κοινωνική διάσταση του μοντέλου μας, το οποίο και εξετάζουμε στα πλαίσια μιας διαρκούς διαπραγμάτευσης ως κοινωνική διαδικασία και κοινωνική πρακτική στην ενότητα 2.2.9. Κατόπιν, κατά αναλογία με τα σχολικά πεδία μαθησιακών πρακτικών (Macken- Horarik, 2000: 80), μελετούμε στην ενότητα 2.2.10. τα πεδία διαπραγμάτευσης του μοντέλου μας. Στόχος μας με όλα τα παρακάτω είναι, να γίνει φανερό πως «οι πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο» αποκτούν διαφορετική σημασία ανάλογα με τον τρόπο που τις προσεγγίζουμε και, κυρίως, ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο η προσέγγισή μας είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη ως προς το πλαίσιο και τις διεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της γλώσσας, της ταυτότητας και της μάθησης. Για εμάς, το πλαίσιο αυτό και οι διεπιδράσεις λειτουργούν καταλυτικά στις «πορείες μάθησης» και γι αυτό λαμβάνονται υπόψη. Κλείνοντας, στην ενότητα 2.2.11. εξετάζουμε τις προϋποθέσεις που πρέπει να συντρέχουν στη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης».

Αρχικά, όμως στην ενότητα που ακολουθεί μελετούμε το «σύστημα αλληλεπίδρασης» στη βάση κάποιων χαρακτηριστικών του σε τρία επίπεδα: το προσωπικό, το διαπροσωπικό και το κοινωνικό. Το προσωπικό επίπεδο ανάπτυξης του «συστήματος αλληλεπίδρασης» αφορά, κατά βάση, στη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» του Vygotsky (1997), το διαπροσωπικό επίπεδο ανάπτυξης του

⁸⁵ Βλ. ενότητα 3.3.1. πίνακα 3.24. για το κατά πόσο ισχύουν τα παραπάνω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ρόδου.

συστήματος αφορά κυρίως στους διαπροσωπικούς χώρους (Δ.Χ.) (Cummins 2000β, 2003γ) που δημιουργούνται κατά την αλληλεπίδραση στην τάξη, ενώ το κοινωνικό επίπεδο αφορά κυρίως στις επικράτειες των γλωσσών και στους κοινωνικούς χώρους διαπραγμάτευσης και ανάπτυξης του συστήματος (Fishman, 1979).

2.2.8.1. Προσωπική διάσταση του συστήματος- Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Z.E.A.)



Σχήμα 16. Σχέση «συστήματος αλληλεπίδρασης» με τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης».

Στο κέντρο του ενδιαφέροντος των τριών στοιχείων του συστήματος βρίσκεται η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Z.E.A.) (Vygotsky, 1997). Ως Z.E.A. ορίζεται η απόσταση μεταξύ του παρόντος αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από ανεξάρτητες καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων και του αναπτυξιακού επιπέδου, που μπορεί να φτάσει ο μαθητής, όταν κατευθύνεται από έναν ενήλικα ή από πιο ικανούς συνομήλικους (Vygotsky, 1986, 1997, Schütz, 2002, Daniels, 1996, 2005, Wells, 1999, 2002).

Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Vygotsky, 1986, Daniels, 1996, 2005, Wells, 1999, 2002) περιγράφεται ως μια ανεξερεύνητη περιοχή του δυναμικού του κάθε μαθητή, που βρίσκεται εν δυνάμει σε μια λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Σε αυτήν την περιοχή ανήκουν γνωστικές δραστηριότητες, που το άτομο μπορεί να πετύχει με τη βοήθεια άλλων, αλλά όχι ακόμη εντελώς μόνο του. Το άτομο είναι βέβαιο σε θέση να προχωρήσει πιο πέρα από το σημείο των γνώσεων ή των ικανοτήτων που εσωτερικεύει από το περιβάλλον του. Χρειάζεται, ωστόσο, τη βοήθεια των άλλων και την κατάλληλη διαμεσολάβηση των πολιτισμικών εργαλείων και ερεθισμάτων, για να μπορέσει να αναπτύξει το επίπεδο των γνώσεών του και να φτάσει στο σημείο, όχι μόνο να δραστηριοποιείται χωρίς βοήθεια, αλλά και να λειτουργεί και να προωθείται κατά τρόπο αυτόνομο. Στο κάθε άτομο υπάρχει ένας βαθμός ετοιμότητας για την επίτευξη νέων, πιο δύσκολων ή διαφορετικής ποιότητας έργων, ο οποίος είναι δύσκολο να διαγνωστεί με τα συμβατικά μέσα αξιολόγησης του σχολείου. Η διαδικασία πρέπει να οδηγεί το παιδί σε πιο προχωρημένο επίπεδο ικανοτήτων από ότι ήδη βρίσκεται, αξιοποιώντας το δυναμικό και την ετοιμότητά του, με την έννοια αυτή του Vygotsky. Αυτό που σήμερα για ένα μαθητή είναι «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», αύριο είναι το αναπτυξιακό του επίπεδο (Vygotsky, 1997).

Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» προσδιορίζεται σε διαφορετικά επίπεδα, ανάλογα με την εκάστοτε λειτουργική ερμηνεία που λαμβάνει ο ορισμός (Lave κ' Wenger, 1996:144). Τα επίπεδα αυτά διακρίνονται σε «ατομικό ή οριακό» (scaffolding), «πολιτισμικό» (cultural) και σε «συλλογικό» (collectivist) «κοινωνικό» (societal).

Πιο συγκεκριμένα:

1. Στο ατομικό επίπεδο, που είναι η απόσταση μεταξύ των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων, τις οποίες αναπτύσσει ο μαθητής, όταν βοηθιέται ή συνεργάζεται με πιο έμπειρα άτομα.
2. Στο επίπεδο του πολιτισμικού περιβάλλοντος του ατόμου, δηλαδή στην απόσταση ανάμεσα στην πολιτισμική γνώση που παρέχεται από το κοινωνικό ιστορικό περιβάλλον (και ειδικότερα την εκπαίδευση) και σε εκείνη της καθημερινής εμπειρίας του ατόμου.
3. Στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» σε αυτήν την περίπτωση είναι η απόσταση μεταξύ των καθημερινών πράξεων του ατόμου και της νέας ιστορικής μορφής της κοινωνικής δραστηριότητας, που συντελείται συλλογικά και προσφέρει λύση στα αδιέξοδα των καθημερινών ενεργειών.

Η σπουδαιότητα της «Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης» έγκειται στο ότι έχει σπουδαίες εφαρμογές στην εκπαίδευση (Hedegaard, 1996:172). Μια από αυτές είναι η ιδέα, πως η ανθρώπινη μάθηση προϋποθέτει ένα κοινωνικό πλαίσιο και είναι μέρος μιας διαδικασίας κατά την οποία το παιδί αναπτύσσεται στην «πνευματική ζωή» (intellectual life). Συνέπεια της ύπαρξης αυτού του κοινωνικού πλαισίου είναι, αφενός, πως η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή με γονείς, δασκάλους, συμμαθητές (Crawford, 2003: 153), αφετέρου, ότι όλες τις επιμέρους δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο (όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, οι γνωστικές διαδικασίες κ.τ.λ.), είναι άτοπο να τις προσεγγίζουμε έξω από το πλαίσιο αυτό⁸⁶ (Robertson κ' Bloome, 1998: 19). Η «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» είναι ο χώρος, μέσα στον οποίο αποκτούν αξία τα «ψυχολογικά εργαλεία» και σημεία (signs) (Daniels, 1996, 2005: 7) του μαθητή και παρέχει το πλαίσιο, μέσα στο οποίο η ομάδα υποδοχής και ο μετανάστης μαθητής έρχονται κοντά. Το ίδιο αυτό πλαίσιο ο Cummins (2003γ) (βλ. ενότητα 2.2.6.) το αναφέρει ως το διαπροσωπικό χώρο, μέσα στον οποίο γίνεται η διϋποκειμενική αναγνώριση και η διαπραγμάτευση των γνώσεων, των ταυτοτήτων και της γλώσσας.

Για το Vygotsky, η μάθηση συμβαίνει πρωτίστως διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και του διαλόγου και στη συνέχεια εσωτερικοποιείται, για να «θρέψει» την ατομική γνωστική ανάπτυξη. Οι μαθητές μπορούν να υποστηριχθούν διαμέσου του «διαλόγου» (dialogue) με τους δασκάλους ή τους ικανότερους συνομήλικους, προκειμένου να οδηγηθούν στην κατανόηση σε θέματα όπου μόνοι τους δεν τα καταφέρνουν. Ο Bruner (1996) αυτό το ονομάζει «οριακό επίπεδο», εννοώντας πως, μόλις αυτή η γνώση κατακτηθεί από το μαθητή, η στήριξη μπορεί να αποσυρθεί. Για τον Wells (1999, 2002), η εκπαίδευση πρέπει να παρέχει τις επιστημονικές έννοιες με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε το παιδί να τις κάνει κτήμα του και να τις ενώνει με εκείνες της καθημερινής ζωής.

Η Hedegaard (1996, 2005) προχώρησε την οπτική της στη Z.E.A. ακόμη περισσότερο, διατυπώνοντας τη θέση πως η Z.E.A. συνιστά κάτι παραπάνω από μία

⁸⁶ Για αυτό το λόγο και ο Bloome (1985: 62), αναφερόμενος στη διαδικασία της ανάγνωσης, γράφει πως: « εκτός από μια επικοινωνιακή διαδικασία, το διάβασμα είναι και μια κοινωνική διαδικασία... περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, μεταξύ δασκάλων και μαθητών, μεταξύ γονιών και παιδιών και μεταξύ συγγραφέα και αναγνωστών... τρόπους αλληλεπίδρασης με άλλες ομάδες, διατήρησης ή απώλειας κοινωνικού status...».

ψυχολογική κατασκευή, αφού στη Ζ.Ε.Α. συγκεντρώνονται οι αξίες μιας ολόκληρης κοινωνίας. Αυτό σημαίνει πως από τη στιγμή που κάθε κοινωνία έχει κάποιες αξίες, τις οποίες θεωρεί σημαντικές και τις οποίες πιστεύει πως πρέπει να μεταδώσει στους μαθητές, η «επόμενη ζώνη» κάθε μαθητή καθορίζεται από την κοινωνία, από τις αξίες και την ηθική της.

- Πλαίσιο και κοινωνική- ιστορική θεωρία

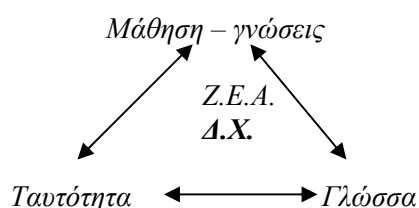
Η μελέτη της κοινωνικής- ιστορικής θεωρίας του Vygotsky κάνει φανερά 6 σημεία κλειδιά, τα οποία ενεργοποιούν το σχολικό πλαίσιο στην κατεύθυνση επίτευξης υψηλών μαθησιακών επιδόσεων για όλους τους μαθητές. Τα έξι αυτά σημεία είναι τα εξής (John- Steiner κ' Mahn, 1996, 2002):

1. Συμμετοχική δραστηριότητα: Η συμμετοχική δραστηριότητα έχει τα εξής δύο πλεονεκτήματα για τους μετανάστες μαθητές: (α) αυξάνει το βαθμό της επικοινωνίας και της παροχής, καθιστώντας το δάσκαλο μονάχα μια από τις πολλές φωνές που υπάρχουν στην τάξη και (β) λόγω της διαρκούς συνεργασίας, αυξάνεται η πολυπλοκότητα των σχέσεων μεταξύ των μετεχόντων, γνώρισμα το οποίο αποκαλείται διαϋποκειμενικότητα (intersubjectivity).
2. Γλωσσική ανάπτυξη διαμέσου όλων των μαθημάτων: Αυτή επιτυγχάνεται ως εξής: Οι μαθητές διαρκώς επαναδιατυπώνουν προτάσεις, τροποποιούν το λόγο τους και κάνουν ερωτήσεις. Έτσι, η «καθημερινή γλώσσα» και οι ήδη κεκτημένες έννοιες δημιουργούν ένα υπόβαθρο -μια βάση- για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλώσσας⁸⁷.
3. Σύνδεση του σχολείου με τις ζωές των μαθητών (meaning making): Η σύνδεση αυτή έχει το πλεονέκτημα της γεφύρωσης του κενού μεταξύ των ήδη κεκτημένων γνώσεων και του σχολείου.
4. Γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες: Κεντρική ιδέα εδώ είναι πως οι μαθητές μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στις γνωστικά απαιτητικές δραστηριότητες μόνο μέσω της άσκησης σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.
5. Επικοινωνιακή συζήτηση (instructional conversation): Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται ευκολότερα στην επεξεργασία κειμένων και γενικά σε αξιολογικά απαιτητικότερες δραστηριότητες.
6. Η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή: Η συναισθηματική κατάσταση του μαθητή επιδρά στο «εύρος» της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης των υποκειμένων (John- Steiner κ' Mahn, 2002: 46). Η «Ζ.Ε.Α. » είναι ένα σύνθετο σύνολο, ένα «σύστημα συστημάτων», στα αλληλοσχετιζόμενα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία του οποίου συμπεριλαμβάνονται τα υποκείμενα, το πλαίσιο, τα εργαλεία (artifacts) και η εμπειρία των υποκειμένων από την αλληλεπίδραση με αυτά. Μεταξύ των στοιχείων υπάρχει αλληλοσυμπληρωματικότητα, που, όταν δε λειτουργεί σωστά, εξαιτίας της πολυπλοκότητας της εργασίας, τότε ελαχιστοποιείται η αποτελεσματικότητα

⁸⁷ Βλ. ακόμη ενότητα 2.1.2.2. «Σχέση πρώτης γλώσσας (Γ1)- δεύτερης γλώσσας (Γ2) (Cummins, 1999, 2003γ).

της μάθησης. Τα τελευταία χρόνια, νεώτερες αναλύσεις γύρω από τη «Z.E.A.» επισημαίνουν με έμφαση τη σχέση μεταξύ μάθησης και ενός περιβάλλοντος πλούσιου σε πολιτισμικά εργαλεία, ποικίλες μορφές κοινωνικής επαφής και διαπροσωπική στήριξη (John- Steiner κ' Mahn, 2002: 49).

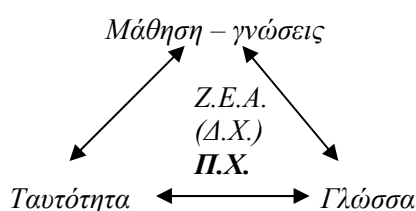
2.2.8.2. Διαπροσωπική διάσταση του συστήματος- Διαπροσωπικοί χώροι (Δ.Χ.)



Σχήμα 17. «Σύστημα αλληλεπίδρασης», προσωπική και διαπροσωπική διάσταση.

Η προσωπική διάσταση του «συστήματος αλληλεπίδρασης», όπως αναφέρθηκε, σχετίζεται με τη «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης» (Z.E.A.), την απόσταση δηλαδή μεταξύ του παρόντος αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από ανεξάρτητες καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων και του αναπτυξιακού επιπέδου, που μπορεί να φτάσει ο μαθητής, όταν κατευθύνεται από έναν ενήλικα ή από πιο ικανούς συνομήλικους (Vygotsky, 1986, 1997, Schütz, 2002, Daniels, 1996, 2005, Wells, 1999, 2002). Η διαπροσωπική διάσταση (διαπροσωπικοί χώροι – Δ.Χ.) του συστήματος, δίχως να απομακρύνεται ιδιαίτερα από την ιδέα της «Z.E.A.», αντιπροσωπεύει όχι αυτήν την απόσταση του αναπτυξιακού επιπέδου, όπου βεβαίως προϋποτίθεται και κάποιο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά αυτό το ίδιο το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η διϋποκειμενική αναγνώριση και η διαπραγμάτευση των γνώσεων, των ταυτοτήτων και της γλώσσας (στο θέμα αναφερθήκαμε ήδη στην ενότητα 2.2.6.)

2.2.8.3. Κοινωνική διάσταση του συστήματος- πεδία χρήσης (Π.Χ.)



Σχήμα 18. «Σύστημα αλληλεπίδρασης», προσωπική, διαπροσωπική διάσταση και κοινωνική διάσταση.

Για τις επικράτειες των γλωσσών (domains) (Fishman, 1979) έγινε αναφορά στην ενότητα 2.1.1.5. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο είναι, πως πολλές φορές δεν είναι εύκολο να συνδεθεί η δυνατότητα διαπραγμάτευσης της ταυτότητας ή η χρήση της πρώτης γλώσσας αποκλειστικά και μόνο με κάποιο πεδίο χρήσης, γιατί στην πραγματικότητα, ο μηχανισμός διαπραγμάτευσης είναι πολύ πιο περίπλοκος και επηρεάζεται από πλήθος παραγόντων (Myers Scotton, 1988). Για αυτόν τον λόγο, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, ο χώρος χρήσης έχει την έννοια του χώρου διαπραγμάτευσης και ανάπτυξης των τριών στοιχείων του συστήματος. Δανειζόμαστε τον όρο «domain» (Fishman, 1979), προκειμένου να οριοθετήσουμε τον κοινωνικό χώρο, μέσα στον οποίο γίνεται η διαπραγμάτευση της γλώσσας, της

ταυτότητας και των γνώσεων. Οι χώροι χρήσης περιλαμβάνουν τόσο τα βασικά περιβάλλοντα όσο και τα συμφραζόμενα αυτών. Όσο υπάρχουν πεδία, που με επιτυχία μπορούν να αξιώσουν την τριπλή αυτή διαπραγμάτευση, της γλώσσας, της ταυτότητας και των γνώσεων, τότε αυτά τα τρία διατηρούνται και αναπτύσσονται. Εάν καταργηθούν ή συρρικνωθούν οι επικράτειές τους, τότε συρρικνώνεται και η δυνατότητα διαπραγμάτευσης αυτών των τριών παραγόντων.

2.2.9. Διαπραγμάτευση ως σχολική- κοινωνική διαδικασία και διαπραγμάτευση ως σχολική- κοινωνική πρακτική

Για το Baynham (2000: 34), ο λόγος περί σχολικών- κοινωνικών πρακτικών περιστρέφεται γύρω από θέματα ιδεολογίας και θεσμών (έτσι όπως έχουν περιγραφεί στην αρχή της εργασίας -ενότητα 1.1.), ενώ στο λόγο περί σχολικών- κοινωνικών διαδικασιών ενσωματώνονται οι τρόποι, με τους οποίους το σύστημα πραγματώνεται διαδραστικά στο πλαίσιο συγκεκριμένων περιστάσεων. Οι λόγοι και οι ιδεολογίες δεν υπάρχουν εν κενώ, αλλά εκφράζονται ή πραγματώνονται εντός κοινωνικών διαδικασιών είτε με γραπτό είτε με προφορικό (ή και με οπτικό) τρόπο (Baynham, 2000: 34).

Για να γίνει σαφέστερη η παραπάνω θέση, ας εξετάσουμε το παράδειγμα του μουσουλμάνου μαθητή, ο οποίος διεκδικεί (ίσως όχι ο ίδιος, αλλά κάποιος σύλλογος ή μια ομάδα γονιών) δίπλα στα χριστιανικά σύμβολα, που συναντιούνται στις τάξεις, να υπάρχουν και ισλαμικά σύμβολα για τους μουσουλμάνους μαθητές. Ή, ακόμη, ας φανταστούμε τον ίδιο μαθητή να διεκδικεί να μην υπάρχουν μέσα στην τάξη καθόλου χριστιανικά σύμβολα. Σε αυτήν την περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με ένα είδος διαπραγμάτευσης ως κοινωνικής πρακτικής. Για να καταλάβουμε αυτή τη διεκδίκηση εκ μέρους της μουσουλμανικής κοινότητας ως κοινωνική πρακτική, θα πρέπει να προβληματιστούμε γύρω από θρησκευτικά ζητήματα, όπως λ.χ. γύρω από το πώς λειτουργεί η θρησκεία ως θεσμός και ποιες ιδεολογικές θέσεις υπονοεί. Π.χ. ανακύπτουν ζητήματα φύλου; Θεωρούνται κάποιες πτυχές της θρησκευτικής ζωής ως πεδίο αντρικό ή γυναικείο; Σε ποιο βαθμό μεταφέρονται πτυχές της θρησκευτικής ζωής σε άλλες κοινωνικές και σχολικές δραστηριότητες; Πώς κοινωνικοποιούνται οι μαθητές στα πλαίσια, στις στάσεις και τις αξίες μιας «θρησκευτικής κουλτούρας»; Αυτά τα ερωτήματα είναι μερικά από εκείνα, που θα μπορούσε κανένας να θέσει για το αίτημα του μαθητή ως κοινωνική πρακτική. Διερευνώντας το θέμα ως κοινωνική πρακτική, εμπλεκόμαστε σε μια κριτική διερεύνηση της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας.

Τώρα, όσον αφορά στη διαπραγμάτευση ως σχολική- κοινωνική διαδικασία, δηλαδή σε ό,τι αφορά στους τρόπους πραγμάτωσης της διαπραγμάτευσης σε συγκεκριμένες περιστάσεις και τη δυνατότητα πρόσβασης σε καθημερινά νοήματα, το επίπεδο της σχολικής- κοινωνικής διαδικασίας είναι σαφώς πιο εύκολο στην πρόσβασή του από τη διαπραγμάτευση ως κοινωνική πρακτική. Αυτό το φανερώνει μεγάλο μέρος της μεταγλώσσας που χρησιμοποιείται στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις (Baynham, 2000).

Για να γίνει σαφής η παραπάνω θέση, εξετάζουμε ένα ακόμη παράδειγμα. Ένα πολύ χαρακτηριστικό μέσο, που χρησιμοποιούν τα υποκείμενα για να διαπραγματευτούν την απεμπλοκή τους από μια δυσκολία, είναι η περίοδος σιωπής (βλ. ενότητα 2.2.3.3.). Αυτό σημαίνει δηλαδή πως οι μαθητές απομονώνονται και δε συμμετέχουν

ενεργά στη σχολική αλληλεπίδραση. Ένας τέτοιος τύπος συμπεριφοράς φανερώνει, εν μέρει, πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη διαπραγμάτευση των τριών στοιχείων του συστήματος ως στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία (Baynham 2000: 37). Και ενώ η διαπραγμάτευση ως κοινωνική πρακτική είναι λιγότερο εύκολη στη σύλληψή της, ως κοινωνική διαδικασία πραγματοποιείται συνεχώς.

Η συνειδητοποίηση του μηχανισμού διαπραγμάτευσης του «συστήματος αλληλεπίδρασης» ως κοινωνικής διαδικασίας, που πραγματοποιείται συνεχώς στα πλαίσια της καθημερινής αλληλεπίδρασης, κάνει σαφές, πως οι «πορείες μάθησης» των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο αποκτούν διαφορετική σημασία ως τοποθετημένες κοινωνικές πρακτικές, παρά ως καθολικές διαδικασίες, που μπορούν να μεταφερθούν σε οποιαδήποτε πλαίσια. Ως εκ τούτου, μια θεωρία για τις «πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο» δεν μπορεί να αγνοεί το γενικότερο πλαίσιο της μάθησης, αλλά ούτε και να ερμηνεύει τις διεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων του συστήματος εκτός αυτών των συμφραζομένων. Για εμάς, τα συμφραζόμενα της διαπραγμάτευσης λειτουργούν καταλυτικά στις πορείες μάθησης και για αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε οποιοδήποτε θεωρητικό μοντέλο για τις πορείες μάθησης.

2.2.10. Τα σχολικά πεδία διαπραγμάτευσης

Για τις ανάγκες της εργασίας, η επεξεργασία του «συστήματος αλληλεπίδρασης» στο σύνολο των πρακτικών γραμματισμού του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να επιτευχθεί μόνο στα πλαίσια ενός «ευρέος» μοντέλου σχολείου ως πεδίου διαπραγμάτευσης. Το πεδίο αυτό συνδέεται με άλλα πεδία, που εν μέρει, αλληλεπικαλύπτονται. Κατά αναλογία με τα πεδία των μαθησιακών πρακτικών (Macken- Horarik, 2000: 80), τα σχολικά πεδία διαπραγμάτευσης του «συστήματος αλληλεπίδρασης» μπορεί να είναι τα εξής τρία:

1. Το «καθημερινό» σχολικό πεδίο διαπραγμάτευσης
2. Το «εξειδικευμένο- ακαδημαϊκό» πεδίο διαπραγμάτευσης
3. Το «αυτοπαθές» πεδίο διαπραγμάτευσης

- Το «καθημερινό» σχολικό πεδίο διαπραγμάτευσης

Το πρώτο αυτό πεδίο αφορά στο πώς τίθενται σε διαπραγμάτευση τα στοιχεία του «συστήματος αλληλεπίδρασης» στη διάρκεια της καθημερινής σχολικής ζωής και, κυρίως, στη λεγόμενη «μη ακαδημαϊκού τύπου επικοινωνία». Σε αυτό το πεδίο, οι μαθητές διαπραγματεύονται μέσω της άμεσης συμμετοχής στην πράξη, καθένας από διαφορετικά σημεία εκκίνησης, διαφορετικές εμπειρίες, γνώσεις και γλώσσες, στοιχεία τα οποία συχνά διαφέρουν από αυτά που προϋποθέτει το σχολείο. Και ενώ στην καθημερινή ζωή, κατά την επικοινωνία, οι νεαροί μαθητές θεωρούν πολλά ως δεδομένα, στην πραγματικότητα δεν είναι.

- Το «εξειδικευμένο- ακαδημαϊκό» πεδίο διαπραγμάτευσης

Το δεύτερο αυτό πεδίο αφορά στο πώς τίθενται υπό διαπραγμάτευση τα στοιχεία του «συστήματος αλληλεπίδρασης» στη διάρκεια των μαθησιακών- ακαδημαϊκών υποχρεώσεων των μαθητών. Η γνώση για τα πράγματα είναι οργανωμένη στη βάση συγκεκριμένων αρχών συνάφειας. Οι μαθητές πρέπει να συναγάγουν από τεχνικά και,

συχνά, μεταφορικά γραπτά κείμενα γενικεύσεις, που πρέπει να αναγνωρίσουν ότι σχετίζονται με τις ίδιες καθημερινές μέχρι τότε εμπειρίες τους» (Macken- Horarik, 2000: 81). Στο εξειδικευμένο πεδίο οι μαθητές αφομοιώνουν και αναπαράγουν περιεχόμενα επιστημονικής γνώσης, μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα, τα οποία τους παρέχουν πληροφορίες για την ερμηνεία τους. Η γλώσσα δε συνιστά απλά ένα παράθυρο προς την πραγματικότητα, αλλά «κατασκευάζει» πραγματικότητες.

Στο πεδίο αυτό οι σχέσεις των υποκειμένων καθορίζονται σε ένα βαθμό και από την κοινωνική απόσταση. Οι μαθητές χειρίζονται καταστάσεις, υποδύονται ρόλους, έχουν προσδοκίες, κρατούν στάσεις, παράγουν κείμενα και χαρακτηρίζονται ως «κανονικά» μέλη των ομάδων. Η ενασχόληση με κείμενα και σχολικές πρακτικές αποδεικνύεται απαιτητική για τους περισσότερους και ιδιαίτερα για αυτούς, των οποίων τα σημεία εκκίνησης διαφέρουν από τα αντίστοιχα της ομάδας υποδοχής⁸⁸.

- Το «αυτοπαθές» πεδίο διαπραγμάτευσης

Υπάρχει και ένα τρίτο πεδίο διαπραγμάτευσης του συστήματος που προτείνουμε και το οποίο αφορά στην κατάσταση περισυλλογής του ατόμου, για να συνδέσει και να αντιπαραθέσει τις ειδικές γνώσεις και εμπειρίες με εκείνες της προσωπικής και κοινωνικής ζωής. Ουσιαστικά, πρόκειται για το πεδίο, στο χώρο του οποίου δημιουργούνται νοήματα, βάσει αυτών που έχουν διαπραγματευτεί στα δύο πρώτα πεδία. Σε αυτό το πεδίο οι μαθητές συνειδητοποιούν πόσο φορτωμένες με αξίες είναι οι ακαδημαϊκές γνώσεις και οι γνώσεις της κοινής λογικής. Η επιστημονική γνώση λ.χ. μπορεί να εμφανίζεται ως εμπειρικά έγκυρη, αντικειμενική και απρόσωπη και να την ενδιαφέρει μόνο η επαληθεύσιμη αλήθεια. Όμως σε αυτό το πεδίο, η γνώση, κατ'επέκταση και η διαπραγμάτευση γύρω από αυτή, αντιμετωπίζεται ως ανθρώπινο κατασκευάσμα, που μπορεί να αμφισβητηθεί. Από σημειολογική άποψη, οι μαθητές μετακινούνται σταδιακά σε διαφορετικά μέσα, καθώς αναγνωρίζουν, αναδομούν και αμφισβητούν διάφορα νοήματα.

2.2.11. Προϋποθέσεις για τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης»

Προκειμένου να είναι εφικτή η διαπραγμάτευση των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης», θεωρούμε, πως είναι απαραίτητο να ισχύουν τα εξής: (α) η ουσιαστική ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, (β) ο επαναπροσδιορισμός συγκεκριμένων κοινωνικών και εκπαιδευτικών τάσεων, (γ) μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

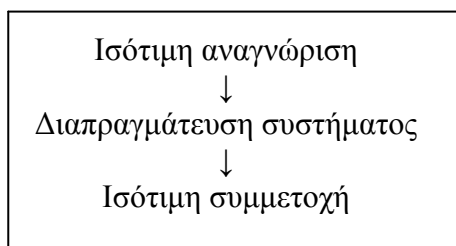
- Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης⁸⁹

Κάτω από πολύ απλές προϋποθέσεις αρκεί στο μετανάστη μαθητή να ξέρει ελάχιστες ελληνικές λέξεις, για να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές και τους φίλους, για να

⁸⁸ Στην περίπτωση της έρευνάς μας, βλ. σχετικά πίνακα 1.5. και 1.6. στην ενότητα 3.1.2.

⁸⁹ Η αποδοχή της ισοτιμίας όλων των μορφωτικών κεφαλαίων εξάλλου αποτελεί θεμελιώδη λίθο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία ξεκίνησε με σκοπό να μετασχηματίσει (transform) τα σχολεία. Στηρίζεται στις ιδέες της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και σκοπεύει στη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών, οι οποίοι δεν έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση (Nieto, 1999).

ανταλλάξει απόψεις, για να ζητήσει πληροφορίες κ.τ.λ. Προκειμένου όμως να μπει σε μια διαδικασία προσαρμογής και ισότιμης συμμετοχής του «προσωπικού του κεφαλαίου» στο νέο περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας και ακαδημαϊκής προόδου στο σχολείο, πρέπει να θελήσει να μπει και σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης αυτού του κεφαλαίου. Προκειμένου όμως τα άτομα να θελήσουν να μπουν σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας, των γνώσεων και της γλώσσας τους, χρειάζεται να έχουν ισχυρά κίνητρα, όπως είναι η ισότιμη αναγνώριση στο σχολείο. Η ισότιμη αυτή αναγνώριση, αναφέραμε στην ενότητα 2.2.3.2. υπερβαίνει την αποδοχή της ίσης αξίας των δυνατοτήτων των υποκειμένων και συμπεριλαμβάνει την ίση αξία των τρόπων αξιοποίησής του δυναμικού τους (Ταίηλορ, 1997: 92).



Σχήμα 19. Η ισότιμη αναγνώριση του ιδιαίτερου γλωσσικού, πολιτισμικού και γνωστικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών στο σχολείο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Η διαπραγμάτευση αυτή με τη σειρά της έχει ως αποτέλεσμα τις μεγαλύτερες ευκαιρίες για ισότιμη προβολή και συμμετοχή των μαθητών στη νέα ομάδα.

Η αναγνώριση και η αποδοχή του ιδιαίτερου κεφαλαίου κάθε μαθητή, ανεξάρτητα από την καταγωγή του, αποτελεί απαραίτητη και βασική προϋπόθεση για την απρόσκοπτη μαθησιακή εξέλιξή του. Σε αντίθετη περίπτωση, η απόρριψη αυτού του κεφαλαίου ισοδυναμεί με περιορισμό των μορφωτικών του ευκαιριών. Από παιδαγωγικής πλευράς λοιπόν, επιβάλλεται η αποδοχή των μορφωτικών κεφαλαίων ως ισότιμων μεταξύ τους, ενώ, η αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων σχετίζεται και με την αποδοχή των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων (Δαμανάκης, 1998: 103).

- Επαναπροσδιορισμός κοινωνικών και εκπαιδευτικών τάσεων

Η δυσκολία των μεταναστών μαθητών να συνεχίσουν να πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο, ώστε να έχουν τις δυνατότητες να προοδεύσουν ακαδημαϊκά (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003), δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων. Η απλοποίηση ή η τροποποίηση της «ύλης» είναι μια σχετικά εύκολη λύση, πολύ πιο εύκολη από το να επανεξεταστούν και να αμφισβητηθούν οι εκπαιδευτικές, οι κοινωνικές και οι πολιτισμικές τάσεις της ρατσιστικής και ξενοφοβικής αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών⁹⁰. Η επανεξέταση των προγραμμάτων, από μόνη της, δεν πρόκειται να οδηγήσει σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, εάν, παράλληλα, δεν αλλάξει η φύση της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλων, μαθητών και οικογενειών ή οι στάσεις των δασκάλων σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών τους ή οι απόψεις τους για το πώς μαθαίνουν καλύτερα οι μετανάστες μαθητές⁹¹.

⁹⁰ Για την έρευνά μας βλ. πίνακα 1.9.2. στην ενότητα 3.1.2., όπου οι μαθητές αλβανικής καταγωγής αποκρύπτουν την καταγωγή τους.

⁹¹ Για την έρευνά μας βλ. πίνακες 3.20., 3.20.1., 3.20.2., 3.21. στην ενότητα 3.3.1.

Οι κοινωνικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις, ως προς κάποιες ομάδες, έχουν ισχυρές επιδράσεις πάνω στο πώς το σχολείο τις αντιμετωπίζει. Παρότι έχει ιδιαίτερη σημασία το γλωσσικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο του μαθητή να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των «πορειών μάθησης», έχει επίσης σημασία να θεωρείται ότι αυτό το υπόβαθρο αφορά μόνο στο συγκεκριμένο μαθητή και όχι σε άλλους της ίδιας εθνικότητας ή προέλευσης και πάντα μόνο στο συγκεκριμένο πλαίσιο μάθησης και όχι σε οποιαδήποτε άλλο (Laplantine, 1999, Γκότοβος, 2002: 12). Η γλώσσα από μόνη της ή η κουλτούρα δεν είναι ικανές να εξηγήσουν τις καλές ή κακές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών. Οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν εξηγούν την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων μαθητών. Η επιτυχία ή αποτυχία εξετάζεται και σε συνάρτηση με τα προγράμματα, τις πρακτικές, την πολιτική του σχολείου (Meek 1996, Freeman, 2004) και τη στάση της ευρύτερης κοινωνίας (Freire, 1975).

Ο Banks (1995β), αναφερόμενος στο θέμα της επιτυχίας της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης υπογραμμίζει, πως σημαντικό ρόλο σε αυτήν παίζουν 5 σημεία- κλειδιά (dimensions), που πρέπει πάντοτε να λαμβάνονται υπόψη. Από αυτά τα σημεία, ένα μόνο έχει να κάνει με τα περιεχόμενα των μαθημάτων. Τα άλλα, εξίσου σημαντικά σημεία, αφορούν στον τρόπο δόμησης της γνώσης (knowledge construction), στην ελάττωση των προκαταλήψεων, στην ισότιμη και δίκαιη παιδαγωγική και στην ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και των κοινωνικών δομών οργάνωσης (empowering school culture and social structure).

- Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Μέχρι στιγμής μέσα από μια σειρά θεωρητικών μοντέλων αφήσαμε να φανεί η ανάγκη αξιοποίησης του συνόλου του «δυναμικού» του μετανάστη μαθητή. Το ελληνικό σχολείο με το να παραμένει μονογλωσσικά προσανατολισμένο στερεί από μεγάλο μέρος μαθητών τη δυνατότητα να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η προσέγγισή μας προσπάθησε να αφήσει να αναδειχτούν οι δυνατότητες βελτιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μεταναστών δίγλωσσων μαθητών, μέσα από τη συμβολή της πρώτης τους γλώσσας και την αξιοποίηση του γνωστικού και πολιτισμικού τους κεφαλαίου. Εμείς δεν προτείνουμε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης ούτε συγκεκριμένα μέτρα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Παρουσιάζουμε τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του γλωσσικού- πολιτισμικού- γνωστικού κεφαλαίου όλων των μαθητών και τασσόμαστε υπέρ της αξιοποίησης και όχι υπέρ του αποκλεισμού του⁹². Εξάλλου, είναι διαφορετικό το αίτημα για αξιοποίηση αυτού του κεφαλαίου, με στόχο τη βελτιστοποίηση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και τη μάθηση και απώτερο σκοπό την κοινωνική ανέλιξη και ενσωμάτωσή τους και όχι τον αποκλεισμό τους, από το αίτημα για δίγλωσση εκπαίδευση. Στην περίπτωση πάντως μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη βάση της αξιοποίησης του γλωσσικού- πολιτισμικού και γνωστικού κεφαλαίου όλων των μαθητών θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συντρέχουν οι παρακάτω προϋποθέσεις:

⁹² Βλ. συμπεράσματα έρευνας (ενότητα 4).

1. Στη βάση της να βρίσκεται η ιδέα πως όλοι οι μαθητές φέρουν στοιχεία πάνω στα οποία μπορεί να στηριχτεί η μάθηση και να μην υπάρχουν προκαταλήψεις για το τι μπορούν ή δεν μπορούν να κάνουν.
2. Να ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ δασκάλων- μαθητών- γονιών-κοινοτήτων.
3. Να θέτει υψηλές μαθησιακές απαιτήσεις για όλους τους μαθητές .

Αναφορικά με το (1), όπως έχει ήδη αναφερθεί, όλοι οι μαθητές, από την πρώτη κιόλας στιγμή της παρουσίας τους στην τάξη, ακόμη και να μη γνωρίζουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, μπορούν να οδηγηθούν σε μάθηση στηριζόμενοι στη διαπραγμάτευση παλιότερων γνώσεων (Graves κ' Fitzgerald 2003, Freeman, 2004), στη διαπραγμάτευση και νοηματοδότηση της ταυτότητάς τους (Boykin, 1994, Kiang, 1995, Γκόβαρης, 2001) και στην αξιοποίηση του εννοιολογικού τους πλούτου (Σκούρτου, 2002γ). Όταν οι δάσκαλοι ξεκινούν γνωρίζοντας έστω και λίγα πράγματα για τις δυνάμεις και τα ταλέντα των μαθητών, αλλάζει ριζικά το κλίμα μέσα στο οποίο γίνεται η μάθηση (Wells, 1999, 2002). Αυτή η στάση τους, όπως αναφέραμε, μπορεί μακροπρόθεσμα να αποδειχτεί μια ελπιδοφόρα στρατηγική.

Επίσης, σε ό,τι αφορά στις προκαταλήψεις, είναι λάθος να πιστεύουμε, πως η απλή εισαγωγή της γλώσσας, της κουλτούρας και του γνωστικού υπόβαθρου των μεταναστών μαθητών από μόνη της μπορεί να εξαφανίσει τα ίχνη ρατσισμού και διακρίσεων στο σχολείο (Bernstein, 1971, Freire, 1975). Εάν η προσέγγιση αυτή δεν έχει μια ξεκάθαρη οπτική κατά των οποιονδήποτε διακρίσεων, μάλλον συντηρεί τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, παρά τα αμβλύνει. Η εξάλειψη των διακρίσεων σημαίνει την εστίαση της προσοχής και του ενδιαφέροντος σε όλες εκείνες τις περιοχές, στις οποίες κάποιοι μαθητές ευνοούνται έναντι κάποιων άλλων, συμπεριλαμβανομένων των προγραμμάτων, της επιλογής του υλικού και των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Αν οι προσεγγίσεις των «πορειών μάθησης» στηρίζονται σε επιφανειακές παραμέτρους της κουλτούρας ή στην απλή εισαγωγή στα αναλυτικά προγράμματα στοιχείων της κουλτούρας διαφόρων ομάδων, τότε είναι δίχως αποτέλεσμα.

Αναφορικά με το (2): Η έρευνα έχει αποδείξει (Neumann κ' Popp, 1997: 69, Nieto, 1999: 71) πως, όταν υπάρχουν «ειλικρινείς» σχέσεις και συνεργασία μεταξύ των γονιών των μαθητών και των δασκάλων, επέρχονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Γι' αυτό, οι άνθρωποι που είναι πιο κοντά στους μαθητές δεν πρέπει να αποκλείονται από τις συζητήσεις που γίνονται για την πρόοδο των μαθητών.

Αναφορικά με το (3): Πρέπει να τονίσουμε (Cummins, 1999, 2003γ), πως η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική, όταν πραγματοποιείται σε υποστηριζόμενα πλαίσια με υψηλές προσδοκίες και υψηλές απαιτήσεις για όλους τους μαθητές (βλ. και ενότητα 2.3.2.)

2.3. Η έννοια του «πλαisiού αναφοράς και μετασχηματισμού» και ο ρόλος του δασκάλου

2.3.1. Η έννοια του πλαisiού

Όπως έχουμε αναφέρει, στο πρώτο μέρος της έρευνας, διερευνούμε και καταγράφουμε το φαινόμενο της διγλωσσίας στην πόλη της Ρόδου, τις επικοινωνιακές περιστάσεις χρήσης των γλωσσών των μαθητών, τα πεδία χρήσης των γλωσσών τους και προσπαθούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για τις δυνατότητες εξέλιξης της διγλωσσίας τους. Επίσης, εντοπίζουμε το δείγμα των μαθητών που μας απασχολεί στο δεύτερο μέρος της έρευνας (μετανάστες μαθητές).

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, διερευνούμε τις πορείες διαπραγμάτευσης των γλωσσών, των ταυτοτήτων και του γνωστικού κεφαλαίου, που φέρουν οι μετανάστες μαθητές, τους οποίους εντοπίσαμε στο πρώτο μέρος της έρευνας.

Σε θεωρητικό επίπεδο τώρα, για τις ανάγκες της δεύτερης φάσης της εργασίας μελετήσαμε μια σειρά θεωρητικών μοντέλων και ερευνητικών αποτελεσμάτων και διατυπώσαμε τη θέση, πως η\ οι γλώσσα\ ες του μαθητή, η ταυτότητά του και οι γνώσεις του δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ανεξάρτητοι παράμετροι, αλλά, αντίθετα, σαν πλέγμα αλληλεπιδράσεων και σχέσεων. Επιχειρήσαμε για αυτό το λόγο να παρουσιάσουμε ένα μοντέλο («σύστημα αλληλεπίδρασης»), το οποίο συμπυκνώνει τα ερευνητικά αποτελέσματα και τα θεωρητικά μοντέλα που εξετάστηκαν.

Άμεση συνέπεια της ανάπτυξης του «συστήματος αλληλεπίδρασης» είναι η ανάγκη διαμόρφωσης τέτοιων πλαisiών μάθησης, μέσα στα οποία να είναι εφικτή η διαπραγμάτευσή του. Για το λόγο αυτό, διατυπώνουμε τη θέση, πως μια από τις συμβατικές υποχρεώσεις του δασκάλου είναι να προσπαθεί να δημιουργεί μέσα στην τάξη πλαίσια μάθησης, τέτοια, που να επιτρέπουν στους μαθητές να επεξεργάζονται το γλωσσικό, πολιτισμικό και γνωστικό τους κεφάλαιο, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι τους και να τα μετασχηματίζουν. Τα πλαίσια αυτά τα ονομάζουμε «μαθησιακά πλαίσια αναφοράς και μετασχηματισμού». Πλαίσια αναφοράς, με την έννοια του ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να στραφεί σε αυτό που φέρει και να το επενδύσει στη μαθησιακή διαδικασία και πλαίσια μετασχηματισμού, με την έννοια ότι ο μαθητής πέρα από τους υψηλού επιπέδου συλλογισμούς, του οποίους καλείται να κάνει, καλείται παράλληλα να τοποθετηθεί κριτικά στο «ιδιαιτερο κεφάλαιο» που φέρει, να το μετασχηματίσει, καθώς και να τοποθετηθεί κριτικά πάνω σε θέματα ισχύος και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο τρίτο μέρος της έρευνας, ελέγχουμε κατά πόσο δημιουργούνται τέτοια πλαίσια μάθησης στα σχολεία της περιοχής όπου διεξήχθη η έρευνά μας, διερευνώντας μια σειρά απόψεων των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, που αφορούν σε θέματα διγλωσσίας και διαπραγμάτευσης του γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.

Έτσι, στη βάση της θέσης πως «οι πορείες μάθησης των διγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο» επηρεάζονται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα και από τις διεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης», διατυπώνουμε εδώ τη θέση, πως αυτές οι διεπιδράσεις δεν είναι ανεξάρτητες από

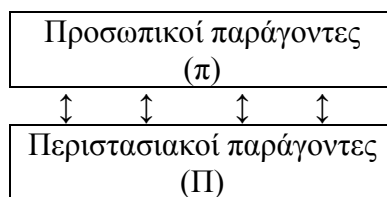
εξωγενείς και ενδογενείς παράγοντες, από συμφραζόμενα, που έχουν άμεση σχέση με το χώρο που δρα το άτομο, την περίσταση και τα ατομικά του χαρακτηριστικά. Οι πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο δεν είναι ανεξάρτητες από το πλαίσιο, στο οποίο συμβαίνουν και, κατά συνέπεια, δεν μπορούν να ερμηνευτούν εκτός ενός πλαισίου, που συμπεριλαμβάνει αυτούς τους παράγοντες⁹³. Η προσέγγισή μας είναι εξαιρετικά ευαίσθητη ως προς το πλαίσιο της διαπραγμάτευσης τόσο με την έννοια ότι το τελευταίο καθορίζει και διαμορφώνει το «σύστημα αλληλεπίδρασης» όσο και με την έννοια ότι η διαπραγμάτευση των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης» επιδρά στο πλαίσιο. Για μας, η ερμηνεία μιας μορφής συμπεριφοράς, (π.χ. η απλή ανάγνωση ενός κειμένου ή η αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα— π.χ. με τη σημαία στην παρέλαση ή με το μουσουλμάνο μαθητή και τα θρησκευτικά σύμβολα) δεν μπορεί να προσεγγίζεται αποσπασματικά ή ανεξάρτητα από αυτό το πλαίσιο, αφού, μάλιστα, το ίδιο το πλαίσιο μάς παρέχει τα μέσα για την κατανόηση και την ερμηνεία της (Duranti κ' Goodwin, 1997β: 3).

Κάνοντας βέβαια λόγο για την έννοια του πλαισίου, ανάλογα και με το επιστημονικό πεδίο που ασχολείται με τα θέματα του πλαισίου, η έννοια αυτή μπορεί να λάβει διαφορετικό περιεχόμενο, το οποίο σε κάθε περίπτωση καθορίζεται από την τοποθετημένη πρακτική (situated practice) (Duranti κ' Goodwin, 1997β: 13). Υπό αυτήν την έννοια, είναι πολύ δύσκολο να προσδιορίσουμε ακριβώς το περιεχόμενο της έννοιας του πλαισίου. Για αυτό το λόγο και σε ό,τι αφορά στο μοντέλο που προτείναμε, είναι προτιμότερο στο λόγο περί πλαισίου, αντί να δεχτούμε έναν ορισμό, ο οποίος μπορεί να είναι περιοριστικός, να στρέψουμε την προσοχή μας στη σχέση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων συγκεκριμένων επικοινωνιακών γεγονότων, τα οποία λαμβάνουν χώρα στην τάξη (Duranti κ' Goodwin, 1997β: 31) και ορίζονται από προσωπικές και περιστασιακές συνιστώσες.

Στη συνέχεια της εργασίας, προχωρούμε σε μια γενικότερη διάκριση αυτών των διαστάσεων των επικοινωνιακών γεγονότων, που καθορίζουν το μαθησιακό πλαίσιο «αναφοράς και μετασχηματισμού». Θεωρητικά, η γενική αυτή διάκριση μπορεί να γίνει σε διάφορα επίπεδα, όπως π.χ. μεταξύ ατομικού και ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, μικροεπιπέδου αλληλεπιδράσεων και μακροεπιπέδου αλληλεπιδράσεων κ.τ.λ. Για να αποφύγουμε όμως τα προβλήματα που προκύπτουν από τέτοιου τύπου κατηγοριοποιήσεις (Schegloff, 1997: 195), ακολουθούμε μια κατηγοριοποίηση που διακρίνει μεταξύ των γλωσσικών και μη γλωσσικών παραγόντων, οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται (α) άμεσα με τη διδασκαλία της στιγμής και τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης» και μεταξύ των παραγόντων, που μπορεί να σχετίζονται (β) έμμεσα με τη διδασκαλία της στιγμής και τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Οι μεν πρώτοι εκφράζουν κυρίως προσωπικές στάσεις του δίγλωσσου μαθητή και των συμμετεχόντων στην αλληλεπίδραση. Οι δε δεύτεροι καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον και τη δραστηριότητα. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, οι πρώτοι παράγοντες αναφέρονται ως προσωπικοί (π), ενώ οι δεύτεροι ως περιστασιακοί παράγοντες (Π). Και οι δύο

⁹³ Ήδη, στη μέχρι τώρα ανάπτυξη της εργασίας, έχει γίνει λόγος για το ρόλο των πεδίων χρήσης (Fishman, 1979) της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1997) και των διαπροσωπικών χώρων μάθησης (Δ.Χ.) (Cummins, 2000α) ή των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων και των σχέσεων εξουσίας. Τις διαστάσεις αυτές τις εξετάσαμε, επειδή κατέχουν κεντρική θέση στη θεώρησή μας για τα πλαίσια μάθησης και το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτά.

αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται με τρόπο αμφίδρομο και μοναδικό κάθε φορά.



Σχήμα 20. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικών και περιστασιακών παραγόντων.

- Προσωπικοί παράγοντες

Ως προσωπικούς χαρακτηρίζουμε τους παράγοντες, που σχετίζονται άμεσα με τις στάσεις του μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί επιδρούν στη μάθηση, αφού επηρεάζουν τις στάσεις του ατόμου ως προς την κατάσταση μάθησης (learning situation), την κοινότητα υποδοχής και τις προσδοκίες και απόψεις του σχετικά με τη διαδικασία μάθησης και τα αποτελέσματά της.

Καθένας από αυτούς τους παράγοντες λειτουργεί ανεξάρτητα από τους άλλους και επηρεάζεται από τις συνθήκες που περιβάλλουν τη μάθηση. Για τις ανάγκες οργάνωσης του περιεχομένου της εργασίας, τους παράγοντες αυτούς που εντοπίσαμε κατά τη μελέτη της βιβλιογραφίας, τους χωρίζουμε στις εξής γενικές κατηγορίες: (α) στάση και διάθεση του μαθητή (Gardner κ' Lambert, 1972, Cummins κ' Abdollel, 1981: 157, Baetens- Beardsmore, 1986: 100, Spolsky, 1989: 8, Wong Fillmore, 1991: 49), (β) στρατηγικές μάθησης (O' Malley, 1985: 2, Spolsky, 1989: 108, Nieto, 1999, Hernandez, 2003), (γ) ικανότητα σε χειρισμό του δημόσιου λόγου (Freire, 1975, 1985, Wong Fillmore, 1991: 63, Kendon, 1997), (δ) αγωνία και άγχος (Spolsky, 1989: 113, Harley, 1990: 145).

- Στάση και διάθεση του μαθητή

Ήδη από το 1972 οι Gardner και Lambert κατέγραψαν την άμεση σχέση μεταξύ της διάθεσης για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές και της στάσης τους έναντι της ομάδας που χρησιμοποιεί αυτή τη γλώσσα. Όσο πιο ανοικτό στις εξωτερικές επιδράσεις είναι το παιδί τόσο πιο πολλές πιθανότητες έχει να διευκολυνθεί στην εκμάθηση μιας γλώσσας σε ανεπίσημες καταστάσεις. Σε ανάλογες παρατηρήσεις καταλήγουν και οι Cummins κ' Abdollel (1981: 157), Baetens- Beardsmore (1986: 100) και Spolsky (1989: 8).

- Στρατηγικές μάθησης

Η σχολική τάξη αποτελεί μια πρώτου βαθμού ευκαιρία για όλους τους μαθητές να εφαρμόσουν τακτικές και στρατηγικές σε όλα τα είδη των δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, ώστε να επωφεληθούν συνολικά από τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή. Οι στρατηγικές αυτές συνιστούν καθοριστικούς προσωπικούς παράγοντες μάθησης. Χαρακτηρίζουν εξατομικευμένες προσεγγίσεις μαθησιακών καταστάσεων και συνιστούν γνωστικούς, συναισθηματικούς ή φυσιολογικούς δείκτες (Nieto, 1999), που αλληλεπιδρούν, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται τα υποκείμενα στις απαιτήσεις του μαθησιακού περιβάλλοντος.

- Ικανότητα του μαθητή σε χειρισμό του δημόσιου λόγου

Η ικανότητα χειρισμού του δημόσιου λόγου έχει να κάνει με τη δυνατότητα του μετανάστη μαθητή να αντιμετωπίζει επί ίσοις όροις τα επικοινωνιακά δεδομένα κάθε στιγμής. Η ικανότητα χειρισμού του δημόσιου λόγου πηγαιίνει πέρα από την επικοινωνιακή επάρκεια και την αντίληψη των παγίδων του λόγου, καθώς σχετίζεται με μια ανισότητα σε σχέσεις ισχύος (ποιος μιλάει, πότε, πώς, ποιος μπορεί να ανοίξει ένα θέμα, να το κλείσει κ.τ.λ.) (Wong Fillmore, 1991: 63, Kendon, 1997).

- Αγωνία - άγχος

Το άγχος έχει άμεση σχέση με την εκμάθηση της γλώσσας στόχου, εντοπίζεται κυρίως στην ομιλία και την ακρόαση, ενώ το να «κολλάει» να μιλήσει ο μαθητής είναι ένα πολύ συχνό φαινόμενο. Το άγχος εμφανίζεται στις εξετάσεις καθώς και σε σειρά διαφόρων άλλων καθημερινών δοκιμασιών στο σχολείο. Η Horowitz (στο: Spolsky, 1989), αναφερόμενη στην αγωνία σχετικά με την εκμάθηση μιας γλώσσας, διακρίνει 3 μορφές αγωνίας: την αγωνία της επικοινωνιακής κατανόησης (communication apprehension), την αγωνία που σχετίζεται με την ντροπή και έναν γενικότερο φόβο αρνητικής εκτίμησης στις συνομιλίες με άλλους και την αγωνία των εξετάσεων (test anxiety). Για μια σειρά από λόγους μπορεί να θεωρηθεί, πως ένας μαθητής που έχει άγχος και αγωνία δεν είναι «πολύ καλός μαθητής» (Spolsky, 1989: 113). Βέβαια, η αγωνία δεν είναι μετρήσιμο μέγεθος και, κατά συνέπεια, το μέγεθος των επιπτώσεών της δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια (Spolsky, 1989: 113).

- Περιστασιακοί παράγοντες

Εκτός όμως από τους προσωπικούς αυτούς παράγοντες, υπάρχουν και εκείνοι που σχετίζονται έμμεσα με την επικοινωνιακή κατάσταση και καθορίζονται κυρίως από το περιβάλλον ή τη δραστηριότητα και τους συμμετέχοντες σε αυτήν. Λόγω όμως του μεγάλου πλήθους τους, δεν είμαστε σε θέση στα πλαίσια τουλάχιστον αυτής της εργασίας, να σταθούμε ιδιαίτερα σε αυτούς. Τονίζουμε, ωστόσο, το ρόλο και τη σημασία τους στη διάρκεια της σχολικής αλληλεπίδρασης. Σημαντικό ρόλο λοιπόν μπορούμε να αναφέρουμε πως διαδραματίζουν οι διαπροσωπικές σχέσεις (Baynham, 2000: 92), το περιβάλλον (Duranti κ' Goodwin, 1997β: 6, Gogolin κ' Neumann, 1997), οι δραστηριότητες, η παισιωμένη μάθηση (Wells, 2002: 121, Gee, 2005: 50), οι συμμετέχοντες (Boissevain, 1974: 24, Cicourel, 1997: 291), η εξατομικευμένη στήριξη (Χατζηδάκη, 2000: 86) κ.α.

2.3.2. Μοντέλα παισιακής στήριξης

Στη συνέχεια της εργασίας, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στη γλώσσα, την ταυτότητα και τη μάθηση σε σχέση με την παισιακή υποστήριξη, η οποία παρέχεται στη διάρκεια της σχολικής αλληλεπίδρασης. Βέβαια, λόγω του ότι η συζήτηση περί παισιακής υποστήριξης και η παρουσίαση μοντέλων παισιακής υποστήριξης μπορεί να κινηθεί σε πολλές κατευθύνσεις, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που τίθενται προς διερεύνηση, στη συνέχεια της εργασίας, θα περιοριστούμε μόνο σε δύο από αυτά. Αρχικά θα παρουσιάσουμε ένα γενικό και στη συνέχεια ένα πιο εξειδικευμένο μοντέλο παισιακής υποστήριξης. Αρχικά ασχολούμαστε με το

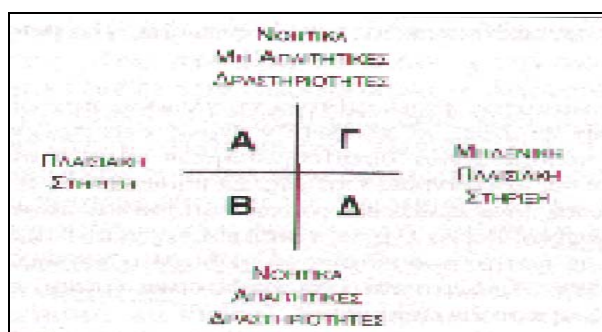
μοντέλο Cummins, που είναι ένα γενικό μοντέλο παισιακής υποστήριξης και το οποίο παρουσιάζει τη σχέση του εύρους της παισιακής στήριξης και του βαθμού της νοητικής εμπλοκής στις ακαδημαϊκές, σχολικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια, ασχολούμαστε με το μοντέλο Graves κ' Fitzgerald (2003), το οποίο είναι πιο εξειδικευμένο και αφορά στο είδος των δραστηριοτήτων, που απαιτούνται για την παισιακή στήριξη των μαθητών σε ασκήσεις ανάγνωσης.

Προτού όμως προχωρήσουμε στα ζητήματα παισιακής στήριξης, έχει νόημα να παρατηρήσουμε, πως ήδη η αξιοποίηση της γλώσσας, της γνώσης και της ταυτότητας αποτελεί από μόνη της μέρος της παισιακής στήριξης και λειτουργεί ενδυναμωτικά για το δίγλωσσο μετανάστη μαθητή. Παράλληλα όμως, συμβάλλει και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων που ούτως ή άλλως φέρει ερχόμενος στο ελληνικό σχολείο, αλλά που δεν μπορεί να ενεργοποιήσει λόγω γλωσσικών και πολιτισμικών εμποδίων (McVittie, 2004: 493).

- Το μοντέλο Cummins

Ο Cummins (1999, 2003γ) τονίζει με ιδιαίτερη έμφαση, τον τρόπο με τον οποίο το πλαίσιο πρέπει να ενεργοποιείται συνειδητά κατά την εκπαίδευση, ώστε το δίγλωσσο παιδί να βιώνει την εξωγλωσσική υποστήριξη, κάθε φορά που αυτή χρειάζεται κατά τη διαδικασία επίλυσης ακαδημαϊκών/ γνωστικών καθηκόντων. Για τη διδασκαλία της γλώσσας η εξωγλωσσική αυτή υποστήριξη μπορεί να προέρχεται από οπτικά ερεθίσματα ή κινήσεις (Cummins, 1999, 2003γ), εποπτικά μέσα, εικόνες ή κάποια ενδεικτικά αντικείμενα (Stefanakis, 2000: 153), ειδικές διδακτικές στρατηγικές, την επανάληψη των βασικών πληροφοριών ή ακόμη και τον περισσότερο χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές για να απαντήσουν (Dehaney, 2000: 39).

Το μοντέλο Cummins παρουσιάζει σε δύο άξονες: (α) το βαθμό υποστήριξης που παρέχεται από το περιβάλλον κατά την έκφραση ή την πρόσληψη του νοήματος και (β) την ποσότητα των πληροφοριών που πρέπει να επεξεργαστεί ο μαθητής ταυτόχρονα ή σε στενή ακολουθία, έτσι ώστε να εκτελέσει μια δραστηριότητα. Τα άκρα του οριζόντιου άξονα (παισιακή στήριξη– μηδενική παισιακή στήριξη) έχουν να κάνουν με το ότι, η επικοινωνία μπορεί να κυμανθεί από ένα επίπεδο, όπου ενισχύεται από διάφορες ενδείξεις, πέρα των γλωσσικών, μέχρι ένα επίπεδο, όπου στηρίζεται απλά σε γλωσσικές ενδείξεις. Η επικοινωνία που υποστηρίζεται από το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι περισσότερο χαρακτηριστική για την καθημερινή ζωή έξω από την τάξη, ενώ πολλές από τις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης (π.χ. η ανάλυση κειμένου) βρίσκονται κοντά στο άκρο της μηδενικής στήριξης (Cummins, 1999:100, 2003γ: 106).



Σχήμα 21. Το μοντέλο παισιακής στήριξης (Cummins, 2003γ: 106).

Το μοντέλο Cummins στηρίζεται στις ιδέες του Vygotsky για τη Ζ.Ε.Α., που υποστηρίζει ότι οι μαθητές με ενθάρρυνση και ενίσχυση μπορούν να οδηγηθούν σε ανώτερα επίπεδα γνωστικής ανάπτυξης, ενώ, παράλληλα επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό εξελικτικών ψυχολόγων ότι η αλληλεπίδραση και η υποστήριξη επηρεάζουν τις μαθησιακές επιδόσεις των υποκειμένων (John- Steiner κ' Mahn, 2002: 48).

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει πολλές εφαρμογές στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας αξιοποιείται, προκειμένου να δείξει το βαθμό αναγκαιότητας της παισιακής στήριξης στις διεργασίες που συντελούνται μέσα στην τάξη. Οι επιφυλάξεις στο παραπάνω μοντέλο έχουν να κάνουν με την περίπτωση, που θεωρηθεί η παισιακή στήριξη ως ο αποκλειστικός δρόμος για αποτελεσματική εμπλοκή του μαθητή στις μαθησιακές διεργασίες. Οι μαθητές που μαθαίνουν μια άγνωστη γλώσσα μέσα σε μια τάξη, όπου μιλιέται μόνο αυτή η γλώσσα, χρειάζονται πέρα από την παισιακή στήριξη, πολλές ευκαιρίες για μάθηση, παράλληλα με ένα περιεχόμενο μάθησης προσβάσιμο και με αξία για αυτούς, ώστε να μπορούν να διαπραγματεύονται τα στοιχεία του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Η δυνατότητα διαπραγμάτευσης του «συστήματος αλληλεπίδρασης», έτσι όπως το έχουμε περιγράψει, συμβαίνει μόνο μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια μάθησης. Τα πλαίσια αυτά τα ονομάσαμε πλαίσια «αναφοράς και μετασχηματισμού».

- Το μοντέλο Graves κ' Fitzgerald

Το μοντέλο Graves κ' Fitzgerald (2003: 102) είναι πιο εξειδικευμένο από το μοντέλο Cummins και αφορά σε δραστηριότητες που καθιστούν ευκολότερη την επιτυχία των μαθητών σε ασκήσεις ανάγνωσης⁹⁴. Οι δραστηριότητες που προτείνει χωρίζονται σε προαναγνωστικές δραστηριότητες, σε δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και σε δραστηριότητες που ακολουθούν την ανάγνωση.

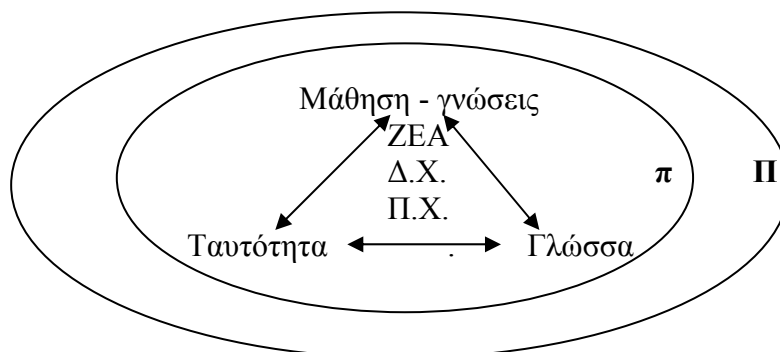
<u>Προαναγνωστικές δραστηριότητες</u>	<u>Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης</u>
<ul style="list-style-type: none"> • Παραίνεση, παρακίνηση (motivating) • Ενεργοποίηση ή οικοδόμηση στη βάση παλιότερων γνώσεων Παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών για το κείμενο (text specific Knowledge) • Συσχέτιση του κειμένου με τις ζωές των αναγνωστών • Εισαγωγική διδασκαλία λεξιλογίου • Εισαγωγική διδασκαλία εννοιών Ερωτήσεις, προβλέψεις και κατευθύνσεις • Χρήση «μητρικής γλώσσας» των μαθητών • Αξιοποίηση των μαθητών και των ανθρώπων του κοινωνικού περιγύρου (engaging students and community people as resources) • Πρόταση στρατηγικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Σιωπηρή ανάγνωση • Φωναχτή ανάγνωση του δασκάλου • Κατευθυνόμενη ανάγνωση Φωναχτή ανάγνωση από τους μαθητές • Τροποποίηση του κειμένου <p><u>Δραστηριότητες μετά την ανάγνωση</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ερωτήσεις • Συζήτηση • Αλληλοσχετίσεις • Γράψιμο • Δραματοποίηση • Καλλιτεχνικές, γραφίστικες (graphic) και μη λεκτικές δραστηριότητες • Εφαρμογή • Επαναδιδασκαλία (reteaching)

Πλαίσιο 12. Ασκήσεις ανάγνωσης (Graves κ' Fitzgerald, 2003)

⁹⁴ Στην έρευνά μας η αναγνωστική ευχέρεια των μαθητών διαπιστώνεται με την ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου: «Διαβάζει τα ελληνικά: με ευχέρεια, αρκετά καλά, ικανοποιητικά, μέτρια, καθόλου καλά, άλλο».

2.3.3. «Σύστημα αλληλεπίδρασης» και πλαίσιο

Αφού στην ενότητα 2.3.1. ασχοληθήκαμε με την έννοια του πλαισίου και στην ενότητα 2.3.2. με μοντέλα παισιακής στήριξης, σειρά έχει να μελετηθεί το «σύστημα αλληλεπίδρασης» στη βάση των παραπάνω παρατηρήσεων. Έτσι, στη βάση όσων αναπτύχθηκαν μέχρι στιγμής για το ρόλο του πλαισίου στη διαπραγμάτευση της γλώσσας, της ταυτότητας και των γνώσεων των μεταναστών μαθητών, το τελικό σχήμα που ορίζει το «σύστημα αλληλεπίδρασης» θα έχει ως εξής:



Σχήμα 22. «Σύστημα αλληλεπίδρασης»/ σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ γλώσσας, ταυτότητας και μάθησης στα συμφραζόμενα όπου πραγματοποιείται. Ο κύκλος (π) αντιπροσωπεύει την πρώτη ομάδα συνθηκών που διαμορφώνουν το πλαίσιο διαπραγμάτευσης του συστήματος και που είναι καθαρά προσωπικές συνθήκες του κάθε μαθητή. Ο κύκλος (Π) αντιπροσωπεύει τη δεύτερη ομάδα συνθηκών, τις περιστασιακές, που είναι κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές κ.τ.λ. συνθήκες.

Ένα από τα χαρακτηριστικά του «συστήματος αλληλεπίδρασης» είναι ότι αντιλαμβάνεται τα υποκείμενα όχι ως απλούς χρήστες του συστήματος ή ως απλούς διαπραγματευτές, που αξιοποιούν τα εφόδια, για να πετύχουν μαθησιακούς ή επικοινωνιακούς στόχους, δίχως να συμβαίνει στα ίδια καμία αλλαγή. Αντίθετα, τα αντιλαμβάνεται ως άτομα δυναμικά και ως άτομα, η δράση των οποίων επιφέρει αλλαγές τόσο στα ίδια όσο και γύρω από αυτά. Τα υποκείμενα μεταβάλλουν, τροποποιούν και αλλάζουν το σύνολο των στοιχείων που διαθέτουν και διαπραγματεύονται καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων. Η δράση τους είναι συνέπεια προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων. Οι ίδιοι γίνονται «διερευνητές» και «μετασχηματιστές» των μέσων αναπαράστασης που διαθέτουν (Cope κ' Kalantzis, in press). Αυτό ισχύει γιατί, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μέχρι ένα βαθμό, τα ενδιαφέροντά στην αναπαράσταση και στην επικοινωνία δεν ικανοποιούνται από τα διαθέσιμα μέσα των υποκειμένων. Τα υποκείμενα επιλέγουν μεν τον καταλληλότερο τρόπο αναπαράστασης των μηνυμάτων, ανάλογα με τα διαθέσιμα σε αυτούς μέσα, καθώς όμως δεν υπάρχει ποτέ «απόλυτη κάλυψη» των αναγκών από τα διαθέσιμα μέσα, αυτά κατ' ανάγκη τροποποιούνται (Kress, 2000: 155).

Αποτέλεσμα αυτού του διαρκούς επαναπροσδιορισμού των διαθέσιμων μέσων στα πλαίσια της διαρκούς διαπραγμάτευσης των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης» είναι, ότι βασικές έννοιες στο λόγο περί γλώσσας, ταυτότητας και μάθησης αλλάζουν περιεχόμενο. Έτσι, για παράδειγμα, όταν αναφερόμαστε στη «γλωσσική χρήση» ή στη «διαπραγμάτευση ταυτότητας», έχει ιδιαίτερο νόημα να λαμβάνουμε υπόψη το διαρκή επαναπροσδιορισμό των μέσων που χρησιμοποιούνται

κατά τη δράση και την αλληλεπίδραση. Ο επαναπροσδιορισμός των μέσων είναι αποτέλεσμα τόσο των αναγκών της αλληλεπίδρασης όσο και των κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων. Οι ανάγκες της αλληλεπίδρασης και τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων συμβάλλουν στο να παρουσιάζονται με συγκεκριμένο τρόπο τα γεγονότα και οι δράσεις. Θεωρούμε, ότι κατά τη διαπραγμάτευση της γλώσσας, της ταυτότητας και του γνωστικού του κεφαλαίου, ο μαθητής δεν αξιοποιεί απλά το διαθέσιμο του κεφάλαιο, αλλά υπεισέρχεται σε μια μετασχηματιστική διαδικασία. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο υπογραμμίζουμε τη σημασία διαρκούς διαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού των στοιχείων που συγκροτούν το θέμα της εργασίας («σύστημα αλληλεπίδρασης») μέσα σε πλαίσια, τα οποία ορίσαμε και πλαίσια «αναφοράς και μετασχηματισμού».

2.3.4. Μαθησιακά πλαίσια «αναφοράς και μετασχηματισμού»– ζητήματα γλώσσας και ζητήματα ταυτότητας

- Ζητήματα γλώσσας

Μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες των θεωριών του Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη είναι η εισαγωγή του όρου «σημειωτική διαμεσολάβηση» (semiotic mediation), ο οποίος συνδέει το λόγο για την πνευματική λειτουργία με το λόγο για τη γλωσσική λειτουργία στα πλαίσια κοινωνικών πολιτισμικών δραστηριοτήτων (Bakhurst, 2005: 181). Για εμάς, σημαντικό είναι το ότι, από τη στιγμή που πραγματοποιείται η σημειωτική διαμεσολάβηση σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, αυτόματα τίθενται ερωτήματα γύρω από τη σχέση δράσης του ατόμου και της γλώσσας που χρησιμοποιείται σε αυτήν τη δράση και αν τελικά διαφορετικές μορφές δράσεων συνεπάγονται διαφορετικής μορφής διαμεσολάβηση. Από τη στιγμή που οι κοινωνίες μας είναι πλουραλιστικές, αποτελούμενες από πολλές διαφορετικές ομάδες, έχει σημασία να γνωρίζουμε, εάν οι δράσεις και οι γλωσσικές αποδόσεις τους διαφέρουν από ομάδα σε ομάδα. Εάν ναι, τότε έχει σημασία να γνωρίζουμε, εάν αυτό επηρεάζει την ετοιμότητα του μαθητή στα πλαίσια της εκπαίδευσης (Hasan, 2002: 112).

Η χρήση των γλωσσών στα πλαίσια της εκπαίδευσης ορίζεται βέβαια από συγκεκριμένα συμφραζόμενα (Κοιλιάρη, 2005: 72). Ο Baynham (2000: 79), επισημαίνει τη διάκριση ανάμεσα σε αυτά τα συμφραζόμενα, όπου η γλώσσα έχει κεντρική σημασία για τον κοινωνικό στόχο στον οποίο εμπλέκεται και στα συμφραζόμενα, όπου η γλώσσα έχει υποστηρικτικό ρόλο. Η διάκριση αυτή είναι χρήσιμη, αν θέλουμε να κατανοήσουμε την τοποθετημένη σχέση διεπίδρασης της γλώσσας με άλλες μορφές δράσης στο χώρο του σχολείου και, κυρίως, την τοποθετημένη σχέση διεπίδρασης της γλώσσας με τη μάθηση.

Μια παρατήρηση που πρέπει να γίνει σε αυτό το σημείο είναι η εξής: Έχουμε ήδη αναφερθεί στη διάκριση μεταξύ «ακαδημαϊκής γλώσσας» και «καθημερινής γλώσσας» (Cummins, 2003γ). Πρέπει όμως να τονίσουμε, πως αυτές οι μορφές γλώσσας δεν υπάρχουν από μόνες τους. Λαμβάνουν την υπόστασή τους μόνο μέσα στο πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται. Υπάρχουν πολλά είδη «σχολικής ακαδημαϊκής γλώσσας» και πολλά είδη «καθημερινής γλώσσας». Στις πρώτες το στυλ μπορεί να διαφέρει ανάλογα με το διδακτικό αντικείμενο, ενώ στις δεύτερες το στυλ μπορεί να διαφέρει, ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, όπου εμπλέκεται

ο μαθητής. Σε κάθε περίπτωση όμως, το πλαίσιο είναι αυτό που καθορίζει το είδος της γλώσσας που χρησιμοποιείται, διότι η γλώσσα δε νοείται έξω από κάποιο πλαίσιο.

Για τον Gee (2000: 64), έχει μεγάλη σημασία να δούμε τη σχέση γλώσσας- πλαισίου σαν μια ενεργή διαδικασία, στην οποία τα ίδια τα υποκείμενα «κατασκευάζουν» το πλαίσιό τους. Είναι μια διαδικασία, κατά την οποία τα υποκείμενα κάνουν τον κόσμο που τα πλαισιώνει να έχει ιδιαίτερη αξία, γιατί δεν τον αντιγράφουν, αλλά τον μετασχηματίζουν. Το πλαίσιο είναι κάτι που τίθεται υπό διαπραγμάτευση, κάθε φορά που χρησιμοποιείται η γλώσσα. Τα υποκείμενα μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από την επαναλαμβανόμενη συμμετοχή σε δραστηριότητες, οι οποίες καθιστούν αυτή τη γλώσσα σημαντική (meaningful).

- Ζητήματα ταυτότητας

Είναι σημαντικό, τα πλαίσια μάθησης του σχολείου να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τη σωστή διαπραγμάτευση των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Το περιβάλλον οφείλει να είναι θετικό ως προς τη διαφορετικότητα και να την ενισχύει, έτσι ώστε να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη σωστή διαπραγμάτευση της ταυτότητας μέσα από τη μέγιστη εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της διαπραγμάτευσης. Η διαπραγμάτευση αυτή γίνεται, όταν έχουμε κείμενα με ιδιαίτερη αξία για το μαθητή (Cummins, 2004), αλλά και ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαπραγμάτευση με εξίσου ιδιαίτερη αξία για το μαθητή, ώστε μέσα σε αυτά να ενσωματώνεται η εμπειρία τους (Wells, 2002: 127). Ο Cummins μάλιστα (2003:16) αναφέρει, πως η δημιουργία πλαισίων, όπου οι δίγλωσσοι μαθητές μπορούν να επενδύσουν τις ταυτότητές τους, είναι πολύ σημαντική στην ανάπτυξη του γραμματισμού. Πολύ πιο σημαντική μάλιστα και από μια διδασκαλία, που στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος ή στη μορφή της γλώσσας.

Το πλαίσιο βέβαια δε λειτουργεί αυτοτελώς, αλλά εντάσσεται ως μέρος στο όλο της σχολικής πραγματικότητας και συνδέεται λειτουργικά με όλες τις σχολικές δραστηριότητες. Εκείνο που έχει σημασία για το δίγλωσσο μαθητή, είναι να ενθαρρυνθεί να χρησιμοποιήσει αυτό το πλαίσιο, για να εξυπηρετήσει τις επικοινωνιακές του ανάγκες και να διαπραγματευτεί τη γλώσσα, την ταυτότητα και τις γνώσεις του. Το θεωρητικό μοντέλο που προτείνουμε («σύστημα αλληλεπίδρασης») κινείται μέσα σε αυτή ακριβώς τη λογική. Παράλληλα όμως προϋποθέτει πως, μέσα από αυτή τη διαπραγμάτευση, ο μαθητής είναι σε θέση να μετασχηματίσει εποικοδομητικά (Kress, 2004, Cope κ' Kalantzis, in press) το κεφάλαιο που φέρει. Για αυτό το λόγο, χαρακτηρίσαμε αυτά τα πλαίσια μάθησης ως «πλαίσια αναφοράς και μετασχηματισμού».

2.3.5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στο πλαίσιο «αναφοράς και μετασχηματισμού»

Ως κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να οριστούν γενικά το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, των δυνατοτήτων και των περιορισμών δράσης που χαρακτηρίζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική θέση (Γκόβαρης, 2001: 183). Ως μέλος μιας κοινωνίας, της οποίας τα μέλη χαρακτηρίζονται από μια σειρά κοινωνικών ρόλων, τους οποίους και καλούνται να πραγματοποιήσουν, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει ένα έργο, το οποίο επίσης είναι συνυφασμένο με την εκπλήρωση κάποιων δράσεων.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί ως φορείς συγκεκριμένου κοινωνικού ρόλου καλούνται να δράσουν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθούν οι θεσμικά προκαθορισμένοι στόχοι της μάθησης και της αγωγής. Αυτός ο ρόλος είναι συνυφασμένος με μια σειρά προσδοκιών από τα υποκείμενα, ώστε να εγγυάται, από τη μια μεριά, την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και από την άλλη την ικανοποίηση των ατομικών προσδοκιών των μαθητών και την αναγνώρισή τους. Ως προς το δεύτερο μέρος του ρόλου του, αυτό της ικανοποίησης των ατομικών προσδοκιών των μαθητών και της αναγνώρισής τους, ο ρόλος του δασκάλου σε ένα «πλαίσιο αναφοράς και μετασχηματισμού», έχει να κάνει κυρίως με τα εξής: (α) να επιβεβαιώνει θετικά τα γνωρίσματα και το φορτίο (πολιτισμικό, γλωσσικό κτλ.) που φέρει ο δίγλωσσος μαθητής (Edwards, 1985: 129, Grant, 1995: 9, Γκόβαρης, 2001: 27), (β) να επενδύει πάνω σε αυτό που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές (Boykin, 1994, Kiang, 1995, Bruner, 1996, Graves κ' Fitzgerald, 2003), (γ) να έχει μια καλή σχέση με τους μαθητές (Gogolin κ' Neumann 1997, Freeman, 2004) και (δ) να έχει υψηλές απαιτήσεις από όλους τους μαθητές (Cummins, 2003γ).

Πιο συγκεκριμένα:

(α) Θετική επιβεβαίωση.

Λέγοντας «θετική επιβεβαίωση» εννοούμε ότι ο δάσκαλος δίνει στο δίγλωσσο μαθητή να καταλάβει, πως ό,τι γνώσεις, δεξιότητες, χαρακτηριστικά, πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο κ.τ.λ. κουβαλάει, έχουν θέση μέσα στην τάξη ισότιμη με τα αντίστοιχα των υπόλοιπων μαθητών. Η διαδικασία της θετικής επιβεβαίωσης περιλαμβάνει τα στάδια της δημοσιοποίησης του ιδιαίτερου κεφαλαίου κάθε μαθητή, της αναγνώρισης αυτού του κεφαλαίου, της μετάδοσής του και της αποδοχής και ένταξής του, όπως τα περιγράψαμε στην ενότητα 2.2.3.2. (ενότητα: «πορείες διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων»).

(β) Επένδυση σε αυτό που κουβαλούν οι μαθητές.

Η επιτυχία του έργου του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξιοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού κάθε μαθητή. Χτίσιμο πάνω σε αυτά που φέρουν οι μαθητές σημαίνει, αφενός, παραδοχή, πως οι μαθητές έχουν σημαντικές γνώσεις, εμπειρίες και γλωσσικές δυνατότητες ερχόμενοι στο νέο γλωσσικό και σχολικό περιβάλλον και, αφετέρου, επινόηση τρόπων για να χρησιμοποιηθούν αυτές οι γνώσεις και εμπειρίες μέσα στην τάξη. Αν οι δάσκαλοι ξεκινήσουν με την αντίληψη, ότι οι μαθητές δε φέρουν τίποτα χρήσιμο, ο ρόλος τους θα έχει να κάνει με το πώς θα «γεμίσουν» τους μαθητές με ολότελα νέες δεξιότητες, εμπειρίες και γνώσεις. Αν όμως οι δάσκαλοι ξεκινήσουν με την αντίληψη, πως οι μαθητές έχουν χρήσιμες εμπειρίες, που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μάθηση, ο ρόλος τους αλλάζει και γίνονται αυτό που ο Wells ονομάζει δάσκαλοι-ερευνητές (inquirers) (Wells, 1999, 2002). Συχνά, όμως, οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζονται ως άτομα που δεν έχουν εφόδια, πάνω στα οποία να μπορούν να οικοδομήσουν νέα γνώση. Ακόμη και το γεγονός ότι μιλούν μια άλλη γλώσσα, πέραν της Ελληνικής, μπορεί να θεωρηθεί μειονέκτημα⁹⁵.

⁹⁵ Βλ. στην ενότητα 3.3.1. τον πίνακα 3.20. «είναι προτιμότερο οι δίγλωσσοι να μιλάνε Ελληνικά, όταν φεύγουν από το σχολείο;».

Οι νέοι συνήθως ενθαρρύνονται, όταν κάποιος τους ακούει και παίρνει τις απόψεις τους στα σοβαρά. Για τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και των οποίων η γλώσσα και η κουλτούρα δεν έχουν θέση στο σχολείο, το να ληφθούν υπόψη οι απόψεις και οι ιδέες τους είναι ακόμη πιο σημαντικό. Δυστυχώς όμως, σε πολλές περιπτώσεις, το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρνουν οι μετανάστες μαθητές από τις οικογένειές και τις χώρες προέλευσής τους αγνοείται⁹⁶, παρόλο που σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο της εξατομικευμένης στήριξης αλλά ακόμη και της διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 1998: 60).

(γ) Δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη

Σε γενικές γραμμές, ο δάσκαλος είναι αυτός που παρουσιάζει στο μαθητή τις δυνατότητες για τους ρόλους που μπορεί να διαδραματίσει στην τάξη και τον τρόπο που αυτό θα γίνει. Οι τεχνικές και οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί είναι αποτελεσματικές, στο βαθμό που οδηγούν στην ανάπτυξη μιας προσωπικής σχέσης σεβασμού και αποδοχής. Ο σεβασμός και η αποδοχή αποτελούν τη βάση οποιασδήποτε σχέσης (Gutmann, 1997: 65) και αυτό ισχύει και για τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη. Ο σεβασμός και η αποδοχή κατέχουν κεντρική θέση για την κινητοποίηση των μαθητών που μιλούν μια δεύτερη γλώσσα, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και με ενθουσιασμό στην προσπάθεια για μάθηση (Gogolin κ' Neumann, 1997). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο, σύμφωνα με τη Nieto (1999), οι μαθητές, που αποτυγχάνουν στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (mainstream schools), πετυχαίνουν στα σχολεία, στα οποία επικρατούν αυθεντικές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και στους δασκάλους. Όταν οι δάσκαλοι επενδύουν στο κεφάλαιο των μαθητών και ταυτίζονται (identify) με τους μαθητές, δημιουργείται ένα θετικό κλίμα στην τάξη, το οποίο οδηγεί αποτελεσματικότερα στην επιτυχία (Nieto, 1999: 110).

(δ) Υψηλές απαιτήσεις

Σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθεί, πως ο δίγλωσσος μαθητής, επειδή δεν κατέχει τη γλώσσα στόχο στο βαθμό που την κατέχουν οι υπόλοιποι, πρέπει να έχει τον πήχη των σχολικών απαιτήσεων σε χαμηλότερο επίπεδο. Μελέτες (Cline κ' Frederikson, 1996, Cummins, 1999, 2003γ) έχουν τονίσει την σπουδαιότητα ενός πλαισιακά υποστηριζόμενου σχολικού περιβάλλοντος, που, σε συνδυασμό με τις υψηλές μαθησιακές απαιτήσεις, οδηγούν σε καλύτερα γλωσσικά και μαθησιακά αποτελέσματα.

2.3.6. Συμπεράσματα

Με όλα όσα αναφέραμε στη μέχρι τώρα ανάπτυξη του θέματος θελήσαμε να γίνει αντιληπτό, πως το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων που συνθέτουν το θέμα της εργασίας, είναι τόσο πολυσύνθετο, ώστε αν μια απόπειρα παιδαγωγικής προσέγγισης δε λάβει υπόψη αυτές τις σχέσεις και τις επιπτώσεις τους, είναι πολύ δύσκολο να ανταποκριθεί στις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών. Οι πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο είναι ένα σύνθετο φαινόμενο και πρέπει να προσεγγιστούν μέσα

⁹⁶ Βλ. γενικά ενότητα 3.3.1. και γενικά συμπεράσματα (ενότητα 4).

από μια οπτική, η οποία δέχεται ως αναγκαία (α) τη μέγιστη εμπλοκή των δίγλωσσων μαθητών σε γνωστικές διαδικασίες, στηριζόμενοι στις γνώσεις και δεξιότητες που φέρουν και (β) τη θετική διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους και της γλώσσας τους.

Συνοπτικά από την προσέγγισή μας μέχρι τώρα προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Η διαπραγμάτευση γύρω από την πρώτη γλώσσα, την κουλτούρα και το γνωστικό κεφάλαιο που φέρουν από τις χώρες προέλευσής τους οι μετανάστες μαθητές επηρεάζει τις «πορείες μάθησής τους στο ελληνικό σχολείο».
2. Συνεπώς, ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία τέτοιων πλαισίων μάθησης, που να επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Τα πλαίσια αυτά τα χαρακτηρίζουμε ως «πλαίσια αναφοράς και μετασχηματισμού».
3. Στα «πλαίσια αναφοράς και μετασχηματισμού», οι δραστηριότητες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς προκαλούν στα παιδιά ενδιαφέρον για γλωσσική έκφραση και διαπραγμάτευση ταυτότητας.
4. Η διαπραγμάτευση αυτή απαιτεί πολλές αλλαγές στην οργάνωση τάξης και στις αντιλήψεις για την αξία του μορφωτικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Η διατήρηση και η ταύτιση με την πρώτη γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας προέλευσης επηρεάζουν και τη μάθηση.

Από τη μελέτη μας φαίνεται, πως οι μαθητές, που ενθαρρύνονται να ταυτιστούν με τη γλώσσα και τον πολιτισμό προέλευσής τους τόσο στο σχολείο όσο και έξω από αυτό, έχουν πολύ καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ό,τι αυτοί, που δε διατηρούν την πρώτη τους γλώσσα και κουλτούρα (Boykin, 1994, Collier, 1995, Kiang, 1995). Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τις αφομοιωτικές τάσεις, που υποστηρίζουν ότι η μάθηση λαμβάνει χώρα, μόνο όταν κάποιος εγκαταλείπει την πρώτη γλώσσα και την κουλτούρα του (Γκότοβος, 2002). Παρότι η διατήρησή τους συχνά συνδέεται με προβλήματα, γιατί δεν αναγνωρίζεται η αξία τους στο σχολείο και στην κοινωνία, τόσο η γλώσσα όσο και η ταυτότητα και οι γνώσεις που κουβαλούν οι μαθητές, είναι πολύ σημαντικές για την πρόδό τους, αφού συνιστούν τα εφόδια για τη συμμετοχή τους στο σχολικό και μαθησιακό γίγνεσθαι.

2. Η προώθηση της μάθησης είναι υποχρέωση του δασκάλου.

Η συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στη σχολική ζωή βαραίνει τους εκπαιδευτικούς με πολλές ευθύνες, διότι στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής αλληλεπίδρασης καλούνται να διδάξουν, μη γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες ή το γενικότερο γνωστικό, πολιτισμικό και γνωστικό φορτίο που φέρουν αυτοί οι μαθητές. Κατά συνέπεια και με βάση την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, δεν είναι εφικτό να υπάρξει μάθηση στηριζόμενη στο γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο κατά τον ερχομό τους στο ελληνικό σχολείο⁹⁷.

⁹⁷ Κάτι τέτοιο γίνεται αντιληπτό και από τις απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση: «Εάν έχετε ήδη στο παρελθόν συμπεριλάβει ή σκέφτεστε να συμπεριλάβετε στο πρόγραμμά σας και δραστηριότητες

Ο ρόλος όμως του δασκάλου είναι πολύ σημαντικός στην προώθηση της μάθησης. Ο ρόλος αυτός δε σχετίζεται μόνο με την παροχή μιας σειράς πληροφοριών στους μαθητές, αλλά και με τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών, οι οποίες επιτρέπουν στους μετανάστες μαθητές να διαπραγματεύονται τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στην ταυτότητα, στη γλώσσα και στις γνώσεις τους. Σημαντικός σε αυτήν την κατεύθυνση είναι ο ρόλος του διερευνητή (inquirer) δάσκαλου (Wells, 1999, 2002).

3. Οι δραστηριότητες που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να προκαλούν στα παιδιά ενδιαφέρον για γλωσσική έκφραση και διαπραγμάτευση ταυτότητας.

Οι δραστηριότητες αυτές αναφέρονται σε θέματα ή πτυχές θεμάτων, τα οποία δεν προσεγγίζονται ως γνωστικά αντικείμενα, αλλά ως ερεθίσματα, που προκαλούν στα παιδιά προβληματισμό και διαμορφώνουν συνθήκες και προϋποθέσεις για αυθεντική έκφραση. Για αυτό καταρχάς, είναι ανάγκη να ανήκουν στη σφαίρα των ενδιαφερόντων των μαθητών (Χαραλαμπίδης κ' Χατζησαββίδης, 1997: 65). Ο λόγος είναι πως, όταν οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά σε αυτό που κάνουν, είναι πιθανό να αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση και ευθύνη, προκειμένου να διατυπώσουν τις ιδέες τους. Διερευνώντας, οι μαθητές κατανοούν την εξωγλωσσική εμπειρία, για την οποία έχουν να μιλήσουν, πράγμα που είναι πολύ σημαντικό και απαραίτητη προϋπόθεση για να εκφραστούν με γλωσσικά μέσα.

4. Η διαπραγμάτευση αυτή απαιτεί πολλές αλλαγές στην οργάνωση της τάξης και στις αντιλήψεις για την αξία του μορφωτικού κεφαλαίου.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε, πως η προσθήκη ωρών μαθημάτων για τους άλλους πολιτισμούς και τις άλλες γλώσσες από μόνη της δεν αρκεί. Χρειάζεται να γίνουν μεγάλες αλλαγές τόσο στην οργάνωση της εκπαίδευσης όσο και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στο θέμα όμως αναφερθήκαμε ήδη στην ενότητα 2.2.11. «Προϋποθέσεις για την διαπραγμάτευση του συστήματος αλληλεπίδρασης»

από τις άλλες γλώσσες και πολιτισμό των παιδιών, παρακαλούμε αναφέρετε περιληπτικά» του τρίτου ερωτηματολογίου (πίνακας 3.24.).

3. Εμπειρικό μέρος

Για τις ανάγκες της έρευνας που διεξάγαμε και λόγω του μεγάλου πλήθους του δείγματος των μαθητών που θα μας απασχολούσαν, αναπτύξαμε και αξιοποιήσαμε τρία ερωτηματολόγια, καθένα από τα οποία διανεμήθηκε σε συγκεκριμένες ομάδες. Το πρώτο ερωτηματολόγιο, που σκοπό είχε να καταγραφεί το φαινόμενο της διγλωσσίας στη Ρόδο, διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο, το οποίο αφορούσε μόνο σε μετανάστες μαθητές, διανεμήθηκε στους δασκάλους των μεταναστών αυτών μαθητών. Το τρίτο ερωτηματολόγιο, που αφορούσε σε απόψεις εκπαιδευτικών και καταγραφή προγραμμάτων που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν στο σχολείο, διανεμήθηκε επίσης σε εκπαιδευτικούς.

Σε ό,τι αφορά στα ειδικά χαρακτηριστικά των ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν, προσπαθήσαμε και στα τρία ερωτηματολόγια οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες με απλό τρόπο, ώστε (Cohen κ' Manion 1997:134):

- (α) να ελαχιστοποιούνται τα πιθανά σφάλματα τόσο εκ μέρους όσων τα συμπληρώνουν όσο και κατά την κωδικοποίηση και επεξεργασία τους
- (β) να μην αποθαρρύνουν, στο μέτρο του δυνατού, τη συνεργασία όσων συμμετέχουν
- (γ) να δίνουν απαντήσεις κατά το δυνατό πιο κοντά στην αλήθεια

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, αποφύγαμε τις περίπλοκες, τις κατευθυντικές ερωτήσεις, τη χρήση αρνήσεων στις διατυπώσεις των ερωτημάτων και περιορίσαμε μόνο όπου ήταν απαραίτητο τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Επίσης, προσπαθήσαμε, όσο μπορούσαμε, να αποφύγουμε ερωτήσεις, οι οποίες μπορεί να έθιγαν κάποιες ομάδες.

Σε ό,τι αφορά στα ειδικά χαρακτηριστικά των απαντήσεων που συγκεντρώσαμε, παρατηρήσαμε, πως σε κάποιες ερωτήσεις πήραμε μεγάλη ποικιλία απαντήσεων. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που ακολουθεί, όταν σε κάποια ερώτηση υπήρχαν πολλές και διαφορετικές απαντήσεις, αυτές τις απαντήσεις τις παρουσιάζουμε αναλυτικά, σημειώνοντας δίπλα στην καθεμία τον αύξοντα αριθμό τους κατά την επεξεργασία.

3.1. Πρώτο στάδιο της έρευνας

- Το ερωτηματολόγιο

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2002- 2003 διανεμήθηκαν στα σχολεία της πόλης της Ρόδου περίπου 2000 ερωτηματολόγια σε τυχαίο δείγμα μαθητών (simple, random sampling), δηλαδή σε ένα δείγμα μαθητών στο οποίο ο καθένας μαθητής (α) είχε την ίδια ακριβώς πιθανότητα (equal probability) να επιλεγεί και (β) η συμμετοχή κάθε μαθητή στο δείγμα ήταν ανεξάρτητη από το αν κάποιος ή κάποιοι άλλοι από τον ίδιο πληθυσμό συμμετείχαν ή όχι (independent probability) (Lomax, 2000: 83, Κατσίλης 2002: 21). Στην έρευνά μας τόσο το σημείο (α) όσο και το (β) διασφαλίζονται, αφού τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε όλους τους μαθητές όλων των τάξεων, όλων των δημοτικών σχολείων και ζητήσαμε να συμπληρωθούν από όλους.

Τα ερωτηματολόγια ήταν ατομικά και έπρεπε να συμπληρωθούν είτε από τους ίδιους τους μαθητές, εάν μπορούσαν να τα συμπληρώσουν μόνοι τους, είτε με τη βοήθεια των γονιών τους στο σπίτι. Μετά από μία περίπου εβδομάδα τα συγκεντρώναμε. Από τα 2000 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, μας επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 1399, αριθμός πολύ μεγάλος, αφού καλύπτει το 70% των μαθητών στους οποίους δόθηκαν. Για να συγκεντρώσουμε πίσω αυτό το μεγάλο αριθμό ερωτηματολογίων, επισκεπτόμασταν κάθε μια από τις τάξεις των σχολείων ξεχωριστά δύο, τρεις ή και περισσότερες φορές.

Τα ερωτηματολόγια αυτής της φάσης της έρευνας κάλυπταν μια σειρά ερωτήσεων, που σκοπό είχαν να χαρτογραφήσουν: (α) τον αριθμό των γλωσσών που μιλιούνται ή μαθαίνονται από τα παιδιά στην ευρύτερη περιοχή της Ρόδου, (β) τα πεδία χρήσης αυτών των γλωσσών, ώστε, σε συνδυασμό και με τη βιβλιογραφική μας μελέτη, να βγουν συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις διατήρησης ή συρρίκνωσης των γλωσσών αυτών, (γ) κάποιες κοινωνικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις που φέρνουν οι μαθητές και (δ) τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να βοηθηθούν οι δάσκαλοί τους στην οργάνωση του μαθήματος.

Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από τρεις κατηγορίες ερωτήσεων: (α) πληροφοριακές-δημογραφικές για τους ίδιους τους μαθητές (του τύπου είσαι αγόρι ή κορίτσι; σε ποια τάξη φοιτείς κ.τ.λ.) (β) ερωτήσεις που ζητούσαν πληροφορίες για τους γονείς (π.χ. επάγγελμα, καταγωγή ή αν διέμενε παλιότερα στο εξωτερικό) και (γ) ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο εκμάθησης και χρήσης των γλωσσών που μιλούν οι μαθητές.

Για να απλοποιηθεί η διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μετανάστες μαθητές και γονείς, οι οποίοι δεν γνώριζαν καλά την Ελληνική, οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Ελάχιστες ζητούσαν μόνο κάποια επεξήγηση.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε και διανεμήθηκε, αφού προηγουμένως είχε δοθεί σχετική άδεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν το εξής:

A. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΤΗ
1. Σχολείο Τάξη
2. Έτος γέννησης... ..
3. Φύλο: Αγόρι..... Κορίτσι
4. Τελείωσες το ελληνικό νηπιαγωγείο; Ναι.....Όχι.....
5. Σε ποια τάξη πήγες για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο;.....
B ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ:
Επάγγελμα πατέρα..... επάγγελμα μητέρας.....
Ο ΠΑΤΕΡΑΣ
• Είναι ελληνικής εθνικότητας και ζει στην Ελλάδα <input type="checkbox"/>

• Είναι Έλληνας που ζούσε σε άλλη χώρα και γύρισε στην Ελλάδα. Σε ποια χώρα ζούσε;
• Είναι πρόσφυγας. Από ποια χώρα;.....
• Δεν είναι Έλληνας, αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα. Από ποια χώρα είναι;.....
• Δεν είναι Έλληνας, αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα. Από ποια χώρα είναι;
• Είναι Βορειοηπειρώτης <input type="checkbox"/>
• Είναι Πόντιος <input type="checkbox"/>
• Είναι Μουσουλμάνος <input type="checkbox"/>
• Είναι άλλης εθνικότητας παντρεμένος με Ελληνίδα. Ποιας εθνικότητας είναι;
• Άλλη περίπτωση... Ποια;
Η ΜΗΤΕΡΑ
• Είναι ελληνικής εθνικότητας και ζει στην Ελλάδα <input type="checkbox"/>
• Είναι Ελληνίδα που ζούσε σε άλλη χώρα και γύρισε στην Ελλάδα. Σε ποια χώρα ζούσε;
• Είναι πρόσφυγας. Από ποια χώρα;
• Δεν είναι Ελληνίδα, αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα. Από ποια χώρα είναι;
• Δεν είναι Ελληνίδα, αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα. Από ποια χώρα είναι; ...
• Είναι Βορειοηπειρώτισσα <input type="checkbox"/>
• Είναι Πόντια <input type="checkbox"/>
• Είναι Μουσουλμάνοι <input type="checkbox"/>
• Είναι άλλης εθνικότητας παντρεμένη με Έλληνα. Ποιας εθνικότητας είναι;
• Άλλη περίπτωση. Ποια;
Γ. ΟΙ ΓΛΩΣΣΕΣ ΜΟΥ (βάλτε X στα κουτιά που σου ταιριάζουν)
<input type="checkbox"/> Ελληνική <input type="checkbox"/> Ιταλική
<input type="checkbox"/> Αγγλική <input type="checkbox"/> Νορβηγική
<input type="checkbox"/> Αλβανική <input type="checkbox"/> Ολλανδική
<input type="checkbox"/> Αραβική <input type="checkbox"/> Ουγγρική
<input type="checkbox"/> Αρμένικη <input type="checkbox"/> Πολωνική
<input type="checkbox"/> Βουλγαρική <input type="checkbox"/> Πορτογαλική
<input type="checkbox"/> Γαλλική <input type="checkbox"/> Ρώσικη
<input type="checkbox"/> Γερμανική <input type="checkbox"/> Σουηδική
<input type="checkbox"/> Ρουμανική <input type="checkbox"/> Τούρκικη
<input type="checkbox"/> Δανέζικη <input type="checkbox"/> Φιλανδική
<input type="checkbox"/> Ινδική <input type="checkbox"/> Φιλιππινέζικη
<input type="checkbox"/> Ισπανική <input type="checkbox"/> Άλλη γλώσσα. Ποια;.....

• Την γλώσσα την έμαθα:	
<input type="checkbox"/> Από τη μητέρα μου	<input type="checkbox"/> Στη χώρα αυτή
<input type="checkbox"/> Από τον πατέρα μου	<input type="checkbox"/> Στο σχολείο
<input type="checkbox"/> Και από τους 2 γονείς μου	<input type="checkbox"/> Στο φροντιστήριο
<input type="checkbox"/> Από συγγενείς	<input type="checkbox"/> Με άλλο τρόπο
<input type="checkbox"/> Με φίλους	
• Την γλώσσα την έμαθα:	
<input type="checkbox"/> Από τη μητέρα μου	<input type="checkbox"/> Στη χώρα αυτή
<input type="checkbox"/> Από τον πατέρα μου	<input type="checkbox"/> Στο σχολείο
<input type="checkbox"/> Και από τους 2 γονείς μου	<input type="checkbox"/> Στο φροντιστήριο
<input type="checkbox"/> Από συγγενείς	<input type="checkbox"/> Με άλλο τρόπο
<input type="checkbox"/> Με φίλους	
• Τη γλώσσα τη χρησιμοποιώ	
<input type="checkbox"/> Με τη μητέρα μου	<input type="checkbox"/> Με συγγενείς
<input type="checkbox"/> Με τον πατέρα μου	<input type="checkbox"/> Στο σχολείο
<input type="checkbox"/> Με τους 2 γονείς μου	<input type="checkbox"/> Στο φροντιστήριο
<input type="checkbox"/> Με φίλους	<input type="checkbox"/> Με άλλο τρόπο. Ποιον;.....
<input type="checkbox"/> Όταν πηγαίνω σ' αυτήν τη χώρα	
• Τη γλώσσα τη χρησιμοποιώ	
<input type="checkbox"/> Με τη μητέρα μου	<input type="checkbox"/> Με συγγενείς
<input type="checkbox"/> Με τον πατέρα μου	<input type="checkbox"/> Στο σχολείο
<input type="checkbox"/> Με τους 2 γονείς μου	<input type="checkbox"/> Στο φροντιστήριο
<input type="checkbox"/> Με φίλους	<input type="checkbox"/> Με άλλο τρόπο. Ποιον;.....
<input type="checkbox"/> Όταν πηγαίνω σ' αυτήν τη χώρα	
Στην γλώσσα:	
<input type="checkbox"/> Διαβάζω βιβλία.	<input type="checkbox"/> Μου διαβάζει βιβλία κάποιος άλλος. Ποιος;
<input type="checkbox"/> Βλέπω τηλεόραση	<input type="checkbox"/> Μιλώ στο άλλο σχολείο που πηγαίνω.
<input type="checkbox"/> Ακούω τραγούδια	<input type="checkbox"/> Διαβάζω κόμικς
<input type="checkbox"/> Μιλώ με άλλους συγγενείς που ζουν στην Ελλάδα	
<input type="checkbox"/> Μιλώ σε κάποιον σύλλογο	<input type="checkbox"/> Μιλώ όταν επισκέπτομαι τη χώρα
Στην γλώσσα:	
<input type="checkbox"/> Διαβάζω βιβλία.	<input type="checkbox"/> Μου διαβάζει βιβλία κάποιος άλλος. Ποιος;
<input type="checkbox"/> Βλέπω τηλεόραση	<input type="checkbox"/> Μιλώ στο άλλο σχολείο που πηγαίνω.
<input type="checkbox"/> Ακούω τραγούδια	<input type="checkbox"/> Διαβάζω κόμικς
<input type="checkbox"/> Μιλώ με άλλους συγγενείς που ζουν στην Ελλάδα	
<input type="checkbox"/> Μιλώ σε κάποιον σύλλογο	<input type="checkbox"/> Μιλώ όταν επισκέπτομαι τη χώρα

3.1.1. Παρατηρήσεις

Προτού παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι απαραίτητο να κάνουμε μια σειρά παρατηρήσεων, χρήσιμων για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η πρώτη παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι, πως και για το ελληνικό σχολείο, το φαινόμενο της διγλωσσίας δεν είναι ένα απλό, αλλά ένα ιδιαίτερα σύνθετο και με πολλαπλές προεκτάσεις σε πολλά επίπεδα (κοινωνικό, πολιτισμικό, ψυχολογικό...) φαινόμενο. Έχει να κάνει με διάφορες κατηγορίες ομάδων (π.χ. παιδιά οικονομικών μεταναστών, παιδιά μικτών γάμων, προσφύγων, ομάδων που ιστορικά – εδώ και πολλά χρόνια ζουν στην Ελλάδα κ.τ.λ.), κάθε μια από τις οποίες έχει τις ιδιαιτερότητές της. Λόγω αυτής της πολυπλοκότητας, σε κάθε προσπάθεια καταγραφής του φαινομένου στο ελληνικό σχολείο θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί, ώστε να μην αποκλείσουμε από την έρευνά μας καμιά κατηγορία δίγλωσσων μαθητών. Εκτιμούμε, πως στην καταγραφή μας είμαστε ιδιαίτερα ευαίσθητοι ως προς το χαρακτηριστικό αυτό και δεν αποκλείουμε καμιά ομάδα δίγλωσσων ή εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών. Αλλά και αν τελικά αποκλείουμε κάποια ομάδα, προσπαθούμε στη συνέχεια με σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου να την εντοπίσουμε. Σκοπός μας είναι ο σχηματισμός ενός πλήρους και όσο το δυνατόν, στα πλαίσια αυτής της ποσοτικής έρευνας, πιο λεπτομερούς χάρτη όλων των γλωσσών, των πεδίων χρήσης και των επικοινωνιακών περιστάσεων χρήσης των γλωσσών για την πόλη της Ρόδου.

Μια δεύτερη παρατήρηση, που έχει σημασία να κάνουμε, αφορά στις δυνατότητες καταγραφής και στις δυνατότητες προβλέψεων για τη συρρίκνωση ή τη διατήρηση της διγλωσσίας των μαθητών. Στη βάση της βιβλιογραφικής μας μελέτης, αυτό που μπορούμε να κάνουμε σε ό,τι αφορά σε αυτό το θέμα, είναι να κάνουμε καταρχάς μια καταγραφή των παραγόντων που λειτουργούν υπέρ ή κατά της γλωσσικής συρρίκνωσης ή διατήρησης. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε με απλές χαρτογραφήσεις να μιλάμε για ακριβείς προβλέψεις γλωσσικής διατήρησης ή συρρίκνωσης (Κοιλιάρη, 2005: 54). Ο λόγος είναι, πως η διατήρηση μιας γλώσσας ή η παραίτηση από αυτήν είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα φαινόμενα και, ως εκ τούτου, είναι δυνατόν να κατανοηθούν μόνο ως αποτέλεσμα πολλαπλής αιτιότητας (Fishman, 1991). Στην πραγματικότητα, ένας συνδυασμός παραμέτρων και μηχανισμών επιδρά στο περιβάλλον και οδηγεί τους ομιλητές στις γλωσσικές επιλογές τους. Επίσης, ένας άλλος λόγος είναι το ότι δεν γνωρίζουμε και δεν είναι δυνατό να γνωρίσουμε για κάθε μαθητή την ικανότητά του στην πρώτη του γλώσσα, το κριτήριο λειτουργίας της γλώσσας και το επίπεδο ταύτισης με την κουλτούρα, με την οποία αυτή η γλώσσα διαπλέκεται. Για αυτό, επισημαίνουμε, πως στην έρευνά μας γίνεται μια καταγραφή παραγόντων, που λειτουργούν υπέρ ή κατά της διατήρησης ή συρρίκνωσης και όχι ακριβείς προβλέψεις.

Μια τρίτη παρατήρηση που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι, από όσο έχουμε διαπιστώσει από τη βιβλιογραφική μας μελέτη, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν αρκετές εργασίες, που να μελετούν σε μακροπρόθεσμη προοπτική το φαινόμενο της διγλωσσίας, παρά μόνο, κυρίως, στιγμιαίες καταγραφές. Αυτό σημαίνει, πως η παρούσα φάση της εργασίας, λόγω του ότι στηρίζεται σε προϋπάρχουσα μελέτη που διεξήχθη στην πόλη της Ρόδου (Γιαλαμάς κ.α. 2000), συμβάλλει στη συστηματική και μακροπρόθεσμη παρακολούθηση του φαινομένου αυτού και, έτσι, συμβάλλει σημαντικά στην εμβάθυνση και στον εμπλουτισμό των γνώσεών μας για το φαινόμενο της διγλωσσίας στη Ρόδο, αλλά και στην Ελλάδα γενικότερα.

3.1.2. Αποτελέσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας για όλα τα πεδία που καταγράφηκαν έχουν ως εξής:

Αποτελέσματα:

Πλήθος μαθητών από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα		
Σχολείο		αριθμός μαθητών
1 ^ο	Δ.Σ. πόλεως Ρόδου	134
2ο	"	69
3ο	"	82
4ο	"	55
5ο	"	102
6ο	"	197
7ο	"	8
8ο	"	88
9ο	"	60
10ο	"	15
11ο	"	191
12ο	"	210
14ο	"	108
15ο	"	80
σύνολο		1399

Πίνακας 1.1. Πλήθος μαθητών από τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα

Παρατηρούμε πως από τα 2000 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν σε 14 από τα 17 δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου, μας επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 1399. Και ενώ για ορισμένα σχολεία η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών ήταν σχεδόν καθολική, σε κάποια άλλα σχολεία υπήρξε απροθυμία για συμμετοχή στην έρευνα. Εντούτοις, η γεωγραφική διασπορά των σχολείων είναι τέτοια, ώστε να καλύπτεται η ευρύτερη περιοχή της πόλης της Ρόδου (Ζέφυρος, Ροδίσι, Ανάληψη, Μέγκαυλη) και όχι μόνο το κέντρο. Συνεπώς, εκτιμούμε πως η μέτρησή μας είναι αξιόπιστη στο βαθμό που το δείγμα της μέτρησης είναι αντιπροσωπευτικό (Κατσίλης, 2002).

Πλήθος μαθητών ανά τάξη	
Τάξεις	αριθμός μαθητών
A'	168
B'	176
Γ'	215
Δ'	309
E'	274
Στ'	244

Πίνακας 1.2. Πλήθος μαθητών ανά τάξη.

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα δείχνουν, πως η συμμετοχή στην έρευνα ήταν μεγαλύτερη στις μεγάλες τάξεις του σχολείου. Εκτιμούμε, πως αυτό οφείλεται βασικά στη δυνατότητα των μεγαλύτερων μαθητών να συμπληρώνουν οι ίδιοι τα ερωτηματολόγια ή να τα δίνουν στους γονείς τους να τα συμπληρώσουν. Αντίθετα, οι πιο μικροί μαθητές δεν μπορούν πάντα να αντεπεξέλθουν σε τέτοιου τύπου απαιτήσεις. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε, πως οι ίδιοι οι δάσκαλοι των μικρών τάξεων δέχονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα σε μικρότερο βαθμό από ό,τι οι δάσκαλοι των μεγαλύτερων τάξεων.

Πλήθος μαθητών ανά χρονολογία γέννησης	
Έτος γέννησης	αριθμός μαθητών
<1991	92
1991	202
1992	225
1993	176
1994	155
1995	118

Πίνακας 1.3. Πλήθος μαθητών ανά χρονολογία γέννησης

Τα έτη γέννησης αντιστοιχούν με ελάχιστες εξαιρέσεις σε συγκεκριμένες τάξεις. Έτσι, το σχολικό έτος 2002- 2003, όπου και διεξήχθη η έρευνα, ένας μαθητής γεννημένος το 1995 ήταν περίπου 7 χρονών και πήγαινε στην Α' τάξη κ.ο.κ. Θα ήταν ενδιαφέρον, από στατιστικής πλευράς, να γνωρίζουμε για όλους τους μαθητές όλων των σχολικών τάξεων του δείγματός μας, ποια ακριβώς χρονιά γεννήθηκαν, για να εντοπίσουμε, πόσοι μαθητές ακριβώς φοιτούν σε τάξεις μικρότερες από αυτές που αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Πολλοί μαθητές όμως δε συμπλήρωσαν το αντίστοιχο πεδίο του ερωτηματολογίου και έτσι, από όσα μόνο στοιχεία διαθέτουμε παραθέτουμε, πως πράγματι μεταξύ των μεταναστών μαθητών, που φοιτούν στα σχολεία της Ρόδου υπάρχουν τουλάχιστον τρεις περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι φοιτούν σε τάξεις μικρότερες από αυτές που αντιστοιχούν στις ηλικίες τους. Αυτό συμβαίνει, γιατί κατά τον ερχομό τους στην Ελλάδα, αντί να γραφτούν στην τάξη που ανταποκρίνεται στην ηλικία τους, γράφονται σε μια μικρότερη τάξη.

Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό που τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου και οι συζητήσεις στην τάξη δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των ηλικιακά μεγαλύτερων μαθητών. Επίσης, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο βαθμό που, λόγω της έλλειψης κοινών ενδιαφερόντων με τους υπόλοιπους συμμαθητές, οι μετανάστες μαθητές δεν παίζουν με τα υπόλοιπα παιδιά στο διάλειμμα και, έτσι, δεν ασκούνται ούτε σε συνομιλίες καθημερινού επικοινωνιακού τύπου (Cummins, 2003γ, βλ. ενότητα 2.1.2.2.1.).

Πλήθος αγοριών και κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα	
Αγόρια	Κορίτσια
616	669

Πίνακας 1.4. Πλήθος αγοριών και κοριτσιών που συμμετείχαν στην έρευνα

Η δημογραφικού χαρακτήρα αυτή ερώτηση μάς δείχνει, πως τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνά μας ήταν περισσότερα από τα αγόρια. Αν και η ερώτηση καθαυτή δε μας δίνει στοιχεία άμεσα αξιοποιήσιμα στην παρούσα φάση της έρευνας, είναι πολύ σημαντική για την επόμενη φάση της έρευνας. Ο λόγος έχει να κάνει με το ότι, αφού τα ερωτηματολόγια που κλίθηκαν να συμπληρώσουν οι μαθητές σε αυτή τη φάση ήταν ανώνυμα, μας διευκολύνει στον εντοπισμό του δείγματος της δεύτερης φάσης της έρευνας να γνωρίζουμε λ.χ. πως, από τους δύο μαθητές ρουμανικής καταγωγής μιας τάξης, το αγόρι και όχι το κορίτσι είναι αυτό που μας ενδιαφέρει κ.ο.κ.

Πλήθος μαθητών που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο	
Φοίτησε στο ελληνικό νηπιαγωγείο	1282
Δε φοίτησε στο ελληνικό νηπιαγωγείο	86

Πίνακας 1.5. Πλήθος μαθητών που φοίτησαν στο νηπιαγωγείο

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει από την στατιστική επεξεργασία στα δεδομένα του πίνακα αυτού είναι, πως από τους 86 μαθητές που δε φοίτησαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο μόνο οι 22 είναι παιδιά οικονομικών μεταναστών στην Ελλάδα. Από αυτούς τους 22 μαθητές, οι 9 ήρθαν από τη Β΄ δημοτικού και μετά στην Ελλάδα. Άρα Α΄ δημοτικού (ενδεχομένως και νηπιαγωγείο) πήγαν στη χώρα καταγωγής τους. Επομένως, από τους 22 μαθητές μη ελληνικής καταγωγής, που ξέρουμε ότι δεν πήγαν στο νηπιαγωγείο, μόνο για τους 13 (22-9) είμαστε σίγουροι πως δεν πήγαν στο ελληνικό νηπιαγωγείο. Συγκρίνοντας τώρα τους λόγους $13/118^{98}$ (μη ελληνικής καταγωγής μαθητές που δεν πήγαν στο νηπιαγωγείο/ σύνολο μεταναστών μαθητών) και $86/1399$ (σύνολο μαθητών που δεν πήγαν στο νηπιαγωγείο/ σύνολο πληθυσμού) διαπιστώνουμε πως: (α) το 11% των μεταναστών μαθητών δεν πηγαίνει στο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα ($13/118$) και (β) συνολικά στο δείγμα μας το 6,14% των μαθητών δεν πάει στο νηπιαγωγείο ($86/1399$). Αν από το συνολικό πληθυσμό μας αφαιρέσουμε τους μετανάστες μαθητές ($1399-118= 1281$), τότε έχουμε πως από τους υπόλοιπους μαθητές του δείγματός μας οι 64 στους 1281 δεν πήγαν στο νηπιαγωγείο. Το ποσοστό αυτών (4,99%) είναι περίπου το μισό από το 11% των μεταναστών μαθητών που δεν πήγαν στο νηπιαγωγείο.

Ο πίνακας αυτός πάντως κάνει φανερό, πόσο διαφορετικά είναι τα σημεία εκκίνησης και το πόσο διαφορετικές είναι οι γλωσσικές προϋποθέσεις στην Ελληνική μεταξύ των μαθητών που ξεκινούν το σχολείο. Στο θέμα αυτό και πάνω στη βάση των ερευνητικών δεδομένων που παρουσιάσαμε στην ενότητα 2.1.2.2.1., αυτό που μπορούμε να ισχυριστούμε είναι, πως, ενώ δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο για τους μετανάστες μαθητές των μικρών τάξεων να μάθουν να χρησιμοποιούν την καθημερινή γλώσσα επικοινωνίας, τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο να μάθουν να χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκού τύπου γλώσσα, που χρησιμοποιείται στο σχολείο, γιατί δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς η πρώτη τους γλώσσα. Αντίθετα, οι ηλικιακά μεγαλύτεροι μαθητές, ακόμη και με λιγότερα χρόνια στο σχολείο, μπορούν ευκολότερα να χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκή γλώσσα, λόγω του ότι έχει αναπτυχθεί επαρκέστερα η πρώτη τους γλώσσα (ενότητα 2.1.2.2.1.).

⁹⁸ Το 118 προκύπτει από τους πίνακες 1.12. και 1.14.

Τάξη εισόδου στο ελληνικό σχολείο	
Σε ποια τάξη πήγες πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο;	
A'	1309
B'	11
Γ'	8
Δ'	8
E'	5
Στ'	3

Πίνακας 1.6. Τάξη εισόδου στο ελληνικό σχολείο

Τα αποτελέσματα των πινάκων 1.5. και 1.6. επιβεβαιώνουν τη θέση, πως το φαινόμενο της διγλωσσίας σε μια τάξη, όπου συνυπάρχουν μαθητές από διάφορες χώρες, είναι σύνθετο και έχει να κάνει με πολλές κατηγορίες μαθητών. Ένα από τα χαρακτηριστικά του αφορά στο ότι, ενδέχεται σε μια τάξη να υπάρχουν πολλοί μαθητές (π.χ. αλβανικής καταγωγής), που όμως ο καθένας τους ξεκινά από διαφορετικό σημείο εκκίνησης, ως προς τη σχέση του με τη δεύτερη γλώσσα (π.χ. στην περίπτωση της διαδοχικής διγλωσσίας, Baker: 2001), τη στάση του και το βαθμό ταύτισης με αυτήν τη γλώσσα.

Τα αποτελέσματα επίσης των πινάκων 1.5 και 1.6 μάς δείχνουν, πως το ρεύμα μετακίνησης πληθυσμού προς την Ελλάδα (ιδιαίτερα από την Αλβανία) είναι διαρκές, αφού μαθητές καταφτάνουν και σε μεγάλες τάξεις του σχολείου. Το στοιχείο αυτό έχει ιδιαίτερη αξία, αφού η ύπαρξη ενός διαρκούς ρεύματος μετακίνησης πληθυσμού προς την Ελλάδα λειτουργεί υπέρ της γλωσσικής διατήρησης των γλωσσών των μαθητών.

Επάγγελμα πατέρα (συγκεντρωτικά)	
δημόσιος υπάλληλος	228
ιδιωτικός υπάλληλος	440
επιχειρηματίας	428
άνεργος	3

Πίνακας 1.7. Επάγγελμα πατέρα

Επάγγελμα μητέρας (συγκεντρωτικά)	
δημόσιος υπάλληλος	197
ιδιωτικός υπάλληλος	483
επιχειρηματίας	294
άνεργος\ δεν απάντησαν	239

Πίνακας 1.8. Επάγγελμα μητέρας

Είναι αξιοσημείωτο ωστόσο να τονίσουμε, πως το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μεταναστών μαθητών (των οποίων και οι δυο γονείς είναι αλλοδαποί μετανάστες στην Ελλάδα) δεν είναι και τόσο ποικίλο. Το 100% των μαθητών του δείγματος που

θα μας απασχολήσει στην επόμενη φάση της έρευνας, δηλαδή τα παιδιά των μεταναστών, προέρχονται από οικογένειες εργατικής τάξης. Ακόμη και όσοι δουλεύουν στο δημόσιο, κατέχουν θέσεις χαμηλού κοινωνικού κύρους, όπως π.χ. οδοκαθαριστές, καθαριστές σε δημόσια κτίρια κ.τ.λ.

Ο πατέρας του μαθητή	
Ο πατέρας είναι:	
Ελληνικής εθνικότητας και ζει στην Ελλάδα	1056
Έλληνας που ζούσε στην Ευρώπη	36
Έλληνας που ζούσε στην Αμερική	13
Έλληνας που ζούσε στην Ωκεανία	17
Έλληνας που ζούσε αλλού	15
Πρόσφυγας	3
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Αμερική)	2
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Ευρώπη)	108
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Ωκεανία)	1
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Ασία)	6
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Αφρική)	0
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Αμερική)	0
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Ευρώπη)	14
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Ασία)	1
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Ωκεανία)	0
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Αφρική)	0
Βορειοηπειρώτης	58
Πόντιος	9
Μουσουλμάνος	19
Άλλη περίπτωση	11

Πίνακας 1.9.1. Ο πατέρας του μαθητή

Συγκεντρωτικά, ο πίνακας αυτός έχει ως εξής:

Ο πατέρας είναι:	
Ελληνικής εθνικότητας και ζει στην Ελλάδα	1056
Έλληνας που ζούσε στο εξωτερικό	81
Πρόσφυγας	3
Μη ελληνικής καταγωγής που ζει μόνιμα στην Ελλάδα	117
Μη ελληνικής καταγωγής που ζει προσωρινά στην Ελλάδα	15
Βορειοηπειρώτης	58
Πόντιος	9
Μουσουλμάνος	19
Άλλη περίπτωση	11

Πίνακας 1.9.2. Ο πατέρας του μαθητή

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε από τις αναλύσεις είναι, πως αρκετοί μαθητές αλβανικής καταγωγής, προφανώς γιατί αισθάνονταν μειονεκτικά, απέκρυπταν την καταγωγή τους, δηλώνοντας πως είναι Βορειοηπειρώτες. Αντίθετα, οι δάσκαλοί τους στο γ' μέρος της έρευνας, τους παρουσιάζουν ως αλβανικής καταγωγής. Ερχόμαστε έτσι να επιβεβαιώσουμε τις παρατηρήσεις των Ogbu (1978), Freire (1975, 1985) και Soto (1997) (ενότητες 1.1. και 2.2.3.5.), πως και στην περίπτωση μαθητών αλβανικής καταγωγής, το γεγονός πως είναι αλβανικής καταγωγής, φαίνεται να συνδέεται με μικρότερη «φυσιολογικότητα» και με την αίσθηση κάποιου «μειονεκτήματος», τουλάχιστον στα πλαίσια του δείγματος της έρευνάς μας.

Η μητέρα του μαθητή	
Η μητέρα είναι:	
Ελληνικής εθνικότητας και ζει στην Ελλάδα	920
Ελληνίδα που ζούσε στην Ευρώπη	37
Ελληνίδα που ζούσε στην Αμερική	29
Ελληνίδα που ζούσε στην Ωκεανία	27
Ελληνίδα που ζούσε αλλού	15
Πρόσφυγας	4
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Αμερική)	9
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Ευρώπη)	211
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Ωκεανία)	3
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Ασία)	3
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει μόνιμα στην Ελλάδα (από Αφρική)	1

Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Αμερική)	0
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Ευρώπη)	15
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Ασία)	2
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Ωκεανία)	0
Μη ελληνικής καταγωγής αλλά ζει προσωρινά στην Ελλάδα (από Αφρική)	0

Βορειοηπειρώτισσα	57
Πόντια	8
Μουσουλμάνα	24
Άλλη περίπτωση	15

Πίνακας 1.10.1. Η μητέρα του μαθητή

Συγκεντρωτικά, τα αποτελέσματα του πίνακα 1.10. έχουν ως εξής:

Ελληνικής εθνικότητας και ζει στην Ελλάδα	920
Ελληνίδα που ζούσε στο εξωτερικό	108
Πρόσφυγας	4
Μη ελληνικής καταγωγής που ζει μόνιμα στην Ελλάδα	227
Μη ελληνικής καταγωγής που ζει προσωρινά στην Ελλάδα	17

Βορειοηπειρώτισσα	57
Πόντια	8
Μουσουλμάνα	24
Άλλη περίπτωση	15

Πίνακας 1.10.2. Η μητέρα του μαθητή

Παρατηρούμε πως 1137 (1056+ 81) μαθητές έχουν πατέρα ελληνικής καταγωγής και 1028 (920+ 108) έχουν μητέρα ελληνικής καταγωγής. Οι διαφορές 1399-1137 (σύνολο πληθυσμού μείον (-) μαθητές μόνο με πατέρα ελληνικής καταγωγής) και 1399- 1028 (σύνολο μαθητών μείον (-) μαθητές μόνο με μητέρα ελληνικής καταγωγής) κάνουν φανερό πως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών στη Ρόδο έχει ένα γονιό μη ελληνικής καταγωγής, συνήθως έχει πατέρα ελληνικής καταγωγής και μητέρα μη ελληνικής καταγωγής. Διάφοροι λόγοι, κυρίως όμως ο τουρισμός, συμβάλλουν σε αυτό το φαινόμενο, το οποίο για εμάς έχει αξία, στο βαθμό που για πολλούς μαθητές η γλώσσα του σπιτιού δεν είναι τα Ελληνικά. Οπότε, και το σπίτι ως πεδίο χρήσης (Fishman, 1979) (ενότητα 2.1.1.5.) ενδέχεται να κυριαρχείται από γλώσσες άλλες πέραν της Ελληνικής. Το γεγονός αυτό, που ενισχύεται από το ότι πολλές μητέρες παιδιών από μικτούς γάμους δηλώνουν άνεργες, και άρα αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις πρώτες τους γλώσσες με τα παιδιά τους, δηλώνει, πως και πολλοί από τους μαθητές μας, που έχουν ελληνικά επίθετα ή τους ακούμε να μιλούν με ευχέρεια σε επικοινωνιακό επίπεδο με τους συμμαθητές τους, ενδέχεται να έχουν προβλήματα σε απαιτητικές συζητήσεις ακαδημαϊκού σχολικού επιπέδου μέσα στην τάξη (Cummins, 2003γ) (ενότητα 2.1.2.2.1.). Το αξιοσημείωτο έχει να κάνει με το ότι, στις περιπτώσεις μαθητών, των οποίων και οι δύο γονείς είναι μετανάστες, λόγω του ότι οι γονείς δουλεύουν όλη τη μέρα, ενδέχεται η γλώσσα του σπιτιού, λ.χ. στις συνομιλίες με τα αδέρφια να είναι η Ελληνική και όχι η πρώτη τους γλώσσα. Έτσι, ερχόμαστε στο παράδοξο, μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι μη ελληνικής καταγωγής να μιλούν την Ελληνική στο σπίτι, ενώ, μαθητές, των οποίων ο ένας γονιός είναι ελληνικής καταγωγής, να μιλούν στο σπίτι γλώσσα άλλη, πέραν της Ελληνικής.

Γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές	
Οι γλώσσες μου	
Αγγλικά	736
Αλβανικά	127
Αραβικά	4
Αρμένικα	1
Βουλγάρικα	22
Γαλλικά	18
Γερμανικά	154
Δανέζικα	6
Ινδικά	1
Ισπανικά	4
Ιταλικά	7
Νορβηγικά	7
Ολλανδικά	13

Ουγγρικά	0
Πολωνικά	1
Πορτογαλικά	2
Ρουμάνικα	10
Ρώσικα	14
Σουηδικά	20
Τούρκικα	17
Φινλανδικά	17
Φιλιπινέζικα	2
Άλλη γλώσσα	5

Πίνακας 1.11. Γλώσσες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές

Όπως έχουμε αναφέρει και στην ενότητα 1.3, μας ενδιαφέρει, στα πλαίσια της παρούσας χαρτογράφησης των γλωσσών, να σχηματίσουμε το χάρτη όλων των γλωσσών (πέραν της Ελληνικής), με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές του δείγματός μας.

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα φανερώνουν με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο, πως σε ό,τι αφορά στο πλήθος των γλωσσών, με τις οποίες έρχονται σε επαφή λίγο ή πολύ οι μαθητές των σχολείων μας, υπάρχει μια δυναμική, αφού σχεδόν όλοι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τουλάχιστον μια δεύτερη γλώσσα. Ζητούμενο είναι αυτή η δυναμική να αξιοποιηθεί τόσο προς όφελος των μαθητών όσο και προς όφελος της ελληνικής κοινωνίας.

Από την έρευνα ακόμη προκύπτει, πως η Αγγλική, ως γλώσσα που τη χρησιμοποιούν ή τη μαθαίνουν σε κάποιο βαθμό οι μαθητές, κυριαρχεί απόλυτα (Χρησιτίδης, 1999). Η κυριαρχία της οφείλεται στο μεγάλο αριθμό μικτών γάμων μεταξύ ελληνικής καταγωγής ανδρών με αγγλόφωνες γυναίκες, αλλά και στη διδασκαλία της Αγγλικής στα φροντιστήρια. Αξιοσημείωτο, ωστόσο, είναι πως, ενώ οι χώρες, στις οποίες η Αγγλική είναι επίσημη γλώσσα, βρίσκονται γεωγραφικά πολύ μακριά από την Ελλάδα, στη γλώσσα αυτή στη Ρόδο αντιστοιχούν πλήθος κοινωνικοί ρόλοι. Αντίθετα, στην Αλβανική, με 127 ομιλητές στο δείγμα μας, δεν αντιστοιχούν κοινωνικοί ρόλοι, παρότι η Αλβανία συνορεύει και με την Ελλάδα.

Τα στοιχεία του πίνακα 1.11. κάνουν ακόμη φανερό, πως για την πόλη της Ρόδου η γερμανική γλώσσα είναι γλώσσα υψηλού κοινωνικού κύρους (πολύ πιο υψηλού από τη Γαλλική), αφού πολλοί γονείς πληρώνουν, ώστε τα παιδιά τους να τη διδάσκονται στα φροντιστήρια της πόλης. Εκτιμούμε, πως η μεγάλη διαφορά (154- 18) μεταξύ των ατόμων που γνωρίζουν ή διδάσκονται αυτές τις δύο γλώσσες, Γερμανική και Γαλλική, οφείλεται και στην προοπτική επαγγελματικής αποκατάστασης, κυρίως λόγω του τουρισμού.

Η Τουρκική, μολονότι αντιπροσωπεύει από τόσο μικρό αριθμό ομιλητών είναι η μόνη γλώσσα κάποιας κοινότητας (Community Language), που ιστορικά υπάρχει στη Ρόδο εδώ και πολλά χρόνια (Γεωργαλίδου, 2004, Georgalidou κ.α. 2004).

Τη γλώσσα την έμαθα:	
Από μητέρα	120
Από πατέρα	19
Από 2 γονείς	118
Από συγγενείς	37
Από φίλους	20
Στη χώρα αυτή	57
Στο σχολείο	201
Στο φροντιστήριο	572
Άλλο	11

Πίνακας 1.12.

Αξιίζει να σημειώσουμε, πως οι 120 μαθητές, που δήλωσαν πως έμαθαν μια γλώσσα από τη μητέρα τους, είναι κυρίως παιδιά μικτών γάμων, ενώ οι 118 που δήλωσαν πως την έμαθαν από τους δύο τους γονείς, είναι παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα. Όμοια ισχύουν και για τους 33 μαθητές, οι οποίοι έμαθαν μια γλώσσα με τη μητέρα τους και τους 24 οι οποίοι την έμαθαν με τους δύο γονείς (πίνακας 1.13.).

Σε ό,τι αφορά στην ελληνική πραγματικότητα έχουμε να κάνουμε με το ότι πολλοί μαθητές διδάσκονται μια γλώσσα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο. Πρέπει όμως να ξεκαθαρίσουμε, πως για πολλούς λόγους η εκμάθηση μιας γλώσσας στο σχολείο ή στο φροντιστήριο δύσκολα από μόνη της ισοδυναμεί με ή οδηγεί σε προσθετική διγλωσσία (Lambert, 1975). Οι μαθητές που μαθαίνουν μια γλώσσα στο σχολείο ή στο φροντιστήριο, δεν υιοθετούν αυτή τη γλώσσα στην καθημερινή τους επικοινωνία και δεν παύουν να χρησιμοποιούν σε καθημερινή βάση την Ελληνική. Αυτό συμβαίνει για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτα από όλα, γιατί οι γλωσσικές γνώσεις που αποκτούνται στο φροντιστήριο είναι απλώς οι «στοιχειώδεις γνώσεις» για την εκμάθηση μιας γλώσσας, ενώ πολλές από αυτές ξεχνιούνται μόλις σταματήσει το φροντιστήριο. Δεύτερον, επειδή η επαφή με ομιλητές αυτής της γλώσσας δεν είναι συχνή και, τρίτον, επειδή η επιθυμία των αλλόγλωσσων μαθητών που ζουν στην Ελλάδα να μάθουν τα Ελληνικά είναι μεγαλύτερη από την αντίστοιχη επιθυμία των γηγενών μαθητών να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα.

Ωστόσο, η ενασχόληση και η μελέτη με μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να οδηγήσει σε γλωσσική μετατόπιση, όταν τα υποκείμενα είναι οι μετανάστες μαθητές. Αυτό συμβαίνει, επειδή η δεύτερη γλώσσα αποτελεί εκ των ουκ άνευ γλώσσα για τη συμμετοχή στην ευρύτερη κοινωνία. Για να επωφεληθούν συνολικά από την ευρύτερη συμμετοχή τους στην ελληνική κοινωνία, τη διασκέδαση, τις παρέες, την εκπαίδευση ή ακόμη και τις μετέπειτα ευκαιρίες απασχόλησης, πρέπει να μιλούν την Ελληνική. Οι διαπιστώσεις αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα, πως οι πιθανότητες γλωσσικής μετακίνησης από την κυρίαρχη γλώσσα σε μια δεύτερη γλώσσα είναι ελάχιστες, ενώ η αντίστοιχη μετακίνηση από την πρώτη γλώσσα του μαθητή στην κυρίαρχη γλώσσα είναι συνηθέστερο φαινόμενο.

Τη γλώσσα την έμαθα:	
Από μητέρα	33
Από πατέρα	8
Από 2 γονείς	24
Από συγγενείς	40
Από φίλους	19
Στη χώρα αυτή	39
Στο σχολείο	11
Στο φροντιστήριο	79
Άλλο	7

Πίνακας 1.13.

Τη γλώσσα..... τη χρησιμοποιώ	
Με τη μητέρα	117
Με τον πατέρα	19
Με τους 2 γονείς	118
Με φίλους	95
Στη χώρα αυτή	122
Με συγγενείς	115
Στο σχολείο	121
Στο φροντιστήριο	437
Αλλού	28

Πίνακας 1.14.

Μελετώντας τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα σε αντιστοίχιση με τα αποτελέσματα του πίνακα 1.12., διαπιστώνουμε σχετική ταύτιση αποτελεσμάτων στις κατηγορίες: (α) τη γλώσσα την έμαθα με την μητέρα\ τη χρησιμοποιώ με τη μητέρα (120\ 117), (β) τη γλώσσα την έμαθα από τον πατέρα\ τη χρησιμοποιώ με τον πατέρα (19\ 19), (γ) την έμαθα με τους δύο γονείς\ τη χρησιμοποιώ με τους δύο γονείς (118\ 118). Αυτό μπορεί να οφείλεται στους εξής λόγους: (α) οι γονείς των μαθητών να μην γνωρίζουν καλά τα Ελληνικά, (β) οι γονείς να εκτιμούν πως η χρήση της Γ1 αποτελεί συστατικό της εθνογλωσσικής συνέχειας των παιδιών τους, (γ) τα παιδιά να δίνουν μεγάλη σημασία στις αξίες της χώρας προέλευσης και να συνδέουν τη γλώσσα με την ταυτότητα. Στην περίπτωση που ισχύει ο πρώτος λόγος (Κωστούλα – Μακράκη 2001: 58), δεν μπορούμε να μιλήσουμε για συνειδητή επιλογή εξαιτίας της ανάγκης για επικοινωνία. Στις άλλες δύο όμως περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με πραγματική επιλογή (Grosjean, 1982: 136), όπου η πρώτη γλώσσα των μαθητών αποκτά, πέραν της χρηστικής και συμβολική αξία.

Αντίθετα, από τη σύγκριση των πινάκων 1.12 και 1.14. διαπιστώνουμε αποκλίσεις στις κατηγορίες: (α) τη γλώσσα την έμαθα από συγγενείς\ τη χρησιμοποιώ με συγγενείς (37\ 115), (β) τη γλώσσα την έμαθα με φίλους\ τη χρησιμοποιώ με φίλους (20\ 95), (γ) τη γλώσσα την έμαθα στη χώρα αυτή\ τη χρησιμοποιώ στη χώρα αυτή (57\ 122). Τα δεδομένα αυτής της σύγκρισης κάνουν σαφές ένα πράγμα, την τάση που υπάρχει στους γονείς μη ελληνικής καταγωγής να μάθουν τη πρώτη τους γλώσσα

στα παιδιά τους, τα οποία όμως την αξιοποιούν και σε άλλες επικοινωνιακές καταστάσεις, όπως π.χ. όταν πηγαίνουν διακοπές στις χώρες καταγωγής τους ή, όταν συναντιούνται με άλλους συγγενείς, που ζουν στην Ελλάδα κ.τ.λ.

Τα δεδομένα αυτής της σύγκρισης επιβεβαιώνουν και την παρατήρηση της Skutnabb-Kangas (1981) (ενότητα 2.1.1.1.), πως στους μαθητές γλωσσικών μειοψηφιών ασκείται πίεση εκ των έσω, κυρίως από την οικογένεια, για συνέχιση της χρήσης της πρώτης γλώσσας. Οι λόγοι αυτής της πίεσης συνδέονται με την μη αποκοπή και το μη αποκλεισμό από την οικογένεια και την κουλτούρα της.

Τη γλώσσα..... τη χρησιμοποιώ	
Με τη μητέρα	33
Με τον πατέρα	8
Με τους 2 γονείς	24
Με φίλους	19
Στη χώρα αυτή	39
Με συγγενείς	40
Στο σχολείο	11
Στο φροντιστήριο	79
Αλλού	7

Πίνακας 1.15.

Ανάλογες παρατηρήσεις με αυτές που κάναμε στον πίνακα 1.14. μπορούμε να τις κάνουμε και στον πίνακα αυτό, συγκρίνοντας τα δεδομένα του με αυτά του πίνακα 1.13.

Μια παρατήρηση που έχει ιδιαίτερη σημασία σε αυτό το σημείο είναι, πως όσο περισσότερα είναι τα πεδία χρήσης των γλωσσών των μαθητών τόσο περισσότερο μπορούν να επωφεληθούν οι μαθητές από τη διγλωσσία τους. Αν μάλιστα, η πληθώρα πεδίων χρήσης και η πληθώρα επικοινωνιακών περιστάσεων συνοδεύεται από διδασκαλία (είτε σε σχολείο είτε σε κάποιο σύλλογο κ.τ.λ.) και ενασχόληση με «ακαδημαϊκές πτυχές» της γλώσσας, τότε μπορούμε να μιλήσουμε ευκολότερα για επίτευξη προσθετικής διγλωσσίας (Lambert, 1975) (ενότητα 2.1.1.3). Οι εμπειρικού τύπου προσεγγίσεις της γλώσσας (Harley, 1990), όπως η συζήτηση με τον ένα γονιό στην πρώτη γλώσσα ή η χρήση λ.χ. της Αλβανικής μόνο στο σπίτι με τους δύο γονείς, δεν οδηγούν σε μεγιστοποίηση των οφελών από τη διγλωσσία για τους μαθητές. Και αυτό, επειδή λείπει η «ακαδημαϊκού» τύπου ενασχόληση με τη γλώσσα (π.χ. σε κάποιο σχολείο), κατά την οποία οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με αναλυτικού τύπου διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας.

Στη γλώσσα	
Διαβάζω βιβλία	403
Μου διαβάζει άλλος	129
Βλέπω τηλεόραση	297
Μιλώ στο άλλο σχολείο που πηγαίνω	195
Ακούω τραγούδια	424

Διαβάζω κόμικς	128
Μιλώ με άλλους συγγενείς στην Ελλάδα	125
Μιλώ σε κάποιο σύλλογο	29
Μιλώ στη χώρα αυτή	126

Πίνακας 1.16.

Στη γλώσσα	
Διαβάζω βιβλία	79
Μου διαβάζει άλλος	31
Βλέπω τηλεόραση	41
Μιλώ στο άλλο σχολείο που πηγαίνω	36
Ακούω τραγούδια	61
Διαβάζω κόμικς	33
Μιλώ με άλλους συγγενείς στην Ελλάδα	35
Μιλώ σε κάποιο σύλλογο	11
Μιλώ στη χώρα αυτή	36

Πίνακας 1.17.

Σε ό,τι αφορά στις ειδικές επικοινωνιακές περιστάσεις αξιοποίησης των γλωσσών και στα πεδία χρήσης των γλωσσών των μαθητών, βλέπουμε πως αυτά είναι σχετικά περιορισμένα, με αποτέλεσμα η δυναμική που υπάρχει από την ύπαρξη τόσων πολλών ομιλητών άλλων γλωσσών να παραμένει αναξιοποίητη.

Σε ό,τι αφορά τώρα στους παράγοντες που λειτουργούν υπέρ ή κατά της συρρίκνωσης ή διατήρησης των γλωσσών των μαθητών μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

- Για την Αγγλική: Οι παράγοντες που λειτουργούν υπέρ της διατήρησής της, κυρίως στους μαθητές που προέρχονται από μικτούς γάμους και υπέρ της παγίωσής της ως δεύτερης γλώσσας, ισότιμης σε πολλές επικοινωνιακές περιστάσεις με την Ελληνική σχετίζονται με το ότι: (α) υπάρχει μεγάλος αριθμός τόσο πρωτευόντων (primary) ομιλητών όσο και δευτερευόντων ομιλητών (Edwards, 1985) που ζουν στη Ρόδο (βλ. χαρτογράφηση γλωσσών), (β) υπάρχουν συνεχείς μετακινήσεις αγγλόφωνων πληθυσμών στη Ρόδο, λόγω του τουρισμού, (γ) η αγγλική γλώσσα είναι κυρίαρχη σε παγκόσμιο επίπεδο (Χρηστίδης, 1999), (δ) η καλή γνώση της συνοδεύεται και από δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης στη Ρόδο, (ε) υπάρχουν θεσμοί και ιδρύματα στη Ρόδο όπου χρησιμοποιείται η Αγγλική καθώς και πρόσβαση σε Μ.Μ.Ε., μουσική κ.τ.λ., (στ) της αποδίδεται υψηλό κύρος, κυρίως εξαιτίας της δυνατότητας επαγγελματικής αποκατάστασης (το κύρος αυτό φαίνεται και από το πλήθος των μαθητών που πληρώνουν, για να τη μάθουν στο φροντιστήριο). Τέλος (ζ), υπάρχουν πολλά πεδία χρήσης που αντιστοιχούν σε αυτήν τη γλώσσα.
- Για την Αλβανική: Εδώ μπορούμε να παρατηρήσουμε, πως οι παράγοντες που λειτουργούν υπέρ της γλωσσικής διατήρησης στις ομάδες μεταναστών που τη

χρησιμοποιούν, είναι οι εξής: (α) υπάρχει μεγάλος αριθμός ομιλητών που ζουν κοντά μεταξύ τους (βλ. χαρτογράφηση, Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003, Σκούρτου κ.α., 2004: 11), (β) υπάρχει ένα διαρκές ρεύμα μετανάστευσης από την Αλβανία προς την Ελλάδα, (βλ. πίνακα 1.5 – αν φοίτησε ή όχι στο ελληνικό νηπιαγωγείο – και 1.6 – σε ποια τάξη ήρθε για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο -) (γ) υπάρχει μικρή απόσταση από την Αλβανία και δυνατότητα επιστροφής σε αυτήν.

Ένας παράγοντας, ωστόσο, που λειτουργεί εις βάρος της βιωσιμότητας της Αλβανικής έχει να κάνει με το ότι η γλώσσα αυτή δε συνοδεύεται από υψηλό κοινωνικό κύρος και πολλοί από τους ομιλητές διστάζουν να τη χρησιμοποιήσουν στις μεταξύ τους συνομιλίες, τουλάχιστον δημόσια, και αποκρύπτουν την καταγωγή τους (βλ. παρατηρήσεις, πίνακα 1.9.2.). Ένας άλλος παράγοντας, που λειτουργεί αρνητικά στη γλωσσική διατήρηση, αφορά (Edwards, 1985) στη συνύπαρξη των μελών της κοινότητας με οικονομικά ισχυρότερους και τεχνολογικά πιο προοδευμένους γείτονες.

- Για τη Γερμανική: Παρά το σχετικά μεγάλο πλήθος των μαθητών που έρχονται σε επαφή με αυτή τη γλώσσα, στην περίπτωση της Γερμανικής μπορούμε να μιλήσουμε για διάφορους λόγους για δυσκολίες στη διατήρησή της. Αυτό ισχύει επειδή δεν υπάρχει ούτε πολύ μεγάλος αριθμός ομιλητών (πρωτευόντων ομιλητών, παρά μόνο δευτερευόντων, δηλαδή άτομα που μαθαίνουν τη γλώσσα στο φροντιστήριο...) (βλ. χαρτογράφηση γλωσσών) ούτε κοντινή απόσταση από τη χώρα αυτή ούτε ένα σταθερό και διαρκές ρεύμα μετακίνησης προς και από τη Γερμανία.

Βέβαια, η γνώση της Γερμανικής συνοδεύεται με δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης και σε κάθε περίπτωση ενισχύεται η δυνατότητα διατήρησής της μόνο όμως στους μαθητές που προέρχονται από μικτούς γάμους, εξαιτίας του ότι: (α) στη Ρόδο υπάρχει πρόσβαση στη γραπτή γλώσσα καθώς και ιδρύματα και θεσμοί που τη χρησιμοποιούν (σχολεία, κοινοτικές οργανώσεις), και (β) γίνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις στη γλώσσα αυτή.

- Για τη Βουλγαρική μπορούμε να κάνουμε ανάλογες παρατηρήσεις με αυτές που κάναμε για την Αλβανική, ενώ για τη Σουηδική μπορούμε να κάνουμε ανάλογες παρατηρήσεις με αυτές που κάναμε για τη Γερμανική.
- Για την Τούρκικη: Για τη γλώσσα αυτή συντρέχουν κάποιοι παράγοντες για να διατηρηθεί μεταξύ μέρους των μελών της μουσουλμανικής κοινότητας της Ρόδου. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με: (α) κοντινή απόσταση από την Τουρκία και εύκολη πρόσβαση σε αυτήν, (β) ύπαρξη ηγετών πιστών στη γλωσσική τους κοινότητα, (γ) ύπαρξη ιδρυμάτων (διάφοροι σύλλογοι), όπου χρησιμοποιείται αυτή η γλώσσα, (δ) ύπαρξη πολιτισμικών και θρησκευτικών τελετών στην πρώτη γλώσσα (στο τζαμί ή σε γιορτές της κοινότητας) (ε) εθνοτική ταυτότητα στενά συνδεδεμένη με την πρώτη γλώσσα (στ) ύπαρξη μελών της κοινότητας που τρέφουν εθνικιστικές φιλοδοξίες, (ζ) έμφαση στους δεσμούς της οικογένειας και της κοινότητας (Baker, 2001), γάμοι μεταξύ των μελών της κοινότητας (Paulston, 1986: 497), (η) κουλτούρα η οποία, τουλάχιστον στα πιο ηλικιωμένα άτομα, διαφέρει από την αντίστοιχη της πλειονοτικής ομάδας (Γεωργαλίδου, 2004, Georgalidou κ.α. 2004). Ένας

παράγοντας που λειτουργεί αρνητικά στη δυνατότητα διατήρησης της γλώσσας είναι (Hornberger, 1988: 223) η μείωση της κοινωνικής απομόνωσης της κοινότητας. Το αξιοσημείωτο πάντως είναι πως η Τουρκική, η οποία είναι γλώσσα κάποιας κοινότητας, η οποία ιστορικά υπάρχει στη Ρόδο (Γεωργαλίδου, 2004, Georgalidou κ.α. 2004), δε συνδέεται με το ίδιο πλήθος κοινωνικών ρόλων, όπως συμβαίνει λ.χ. με γλώσσες, οι οποίες δεν υπάρχουν ιστορικά στη Ρόδο (π.χ. Αγγλική).

Στηριζόμενοι στους πίνακες 1.14., 1.15., 1.16. και 1.17. μπορούμε να κάνουμε ανάλογες παρατηρήσεις και για τις υπόλοιπες γλώσσες, που συναντούμε στο μαθητικό μας πληθυσμό. Επαναλαμβάνουμε όμως, πως πρόκειται μόνο για παρατηρήσεις και για καταγραφή παραγόντων που λειτουργούν υπέρ ή κατά της γλωσσικής διατήρησης. Ο λόγος για τον οποίο δεν μπορούμε να κάνουμε ακριβείς προβλέψεις γλωσσικής διατήρησης ή μετατόπισης είναι, διότι η έρευνά μας εξετάζει τις δυνατότητες διατήρησης στη βάση συγκεκριμένων μόνο παραγόντων. Μια μείζων δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές, είναι η παρείσφρηση και άλλων απρόβλεπτων παραγόντων, οι οποίοι ακυρώνουν τις προγνώσεις (Cohen κ' Manion 1997). Στην περίπτωση μας, ο απρόβλεπτος παράγοντας και ο λόγος για τον οποίο δεν μπορούμε να μιλήσουμε με σιγουριά για τη βιωσιμότητα (Σελλά- Μάζη, 2001) των πρώτων γλωσσών των μαθητών μας, έχει να κάνει κυρίως με τη δυσκολία να εντοπίσουμε το βαθμό ταύτισης των μαθητών με τη γλωσσική ομάδα που χρησιμοποιεί μια γλώσσα και τη σημασία που της αποδίδει.

3.1.3. Συμπεράσματα του πρώτου σταδίου της έρευνας

Αν αθροίσουμε το πλήθος των γλωσσών, τις οποίες γνωρίζουν ή με τις οποίες έστω έρχονται σε επαφή οι μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου, θα δούμε πως για τους 1399 μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνά μας αντιστοιχούν 1188 περιπτώσεις, κατά τις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κάποια γλώσσα. Ο αριθμός αυτός είναι ιδιαίτερα υψηλός και ενδεικτικός της δυναμικής που υπάρχει σε επίπεδο δυνητικής γλωσσομάθειας στο μαθητικό μας πληθυσμό. Για να αξιοποιηθεί όμως αυτή η δυνητική γλωσσομάθεια, είναι ανάγκη να υπάρχουν πολλά πεδία χρήσης αυτών των γλωσσών (Fishman, 1979) και πολλές ευκαιρίες για χρήση των γλωσσών σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Cummins, 2003γ).

Τα δεδομένα των πινάκων 1.14. και 1.15. κάνουν ωστόσο φανερό, πως στις περισσότερες περιπτώσεις, απουσιάζουν και τα πεδία χρήσης και οι δυνατότητες αξιοποίησης της γλώσσας σε ακαδημαϊκού- μαθησιακού τύπου δραστηριότητες. Το γεγονός αυτό λειτουργεί αρνητικά στη δυνατότητα εμφάνισης προσθετικής διγλωσσίας και στη δυνατότητα για γλωσσική διατήρηση. Οι δυνατότητες διατήρησης της διγλωσσίας στα παιδιά των μεταναστών (όπου και οι δύο γονείς είναι μη ελληνικής καταγωγής) περιορίζονται μόνο σε ορισμένες περιπτώσεις, στις οποίες οι γλώσσες των μαθητών είτε έχουν ιδιαίτερη αξία στην εύρεση εργασίας στο μέλλον είτε είναι εύκολη η πρόσβαση στις χώρες στις οποίες μιλούνται αυτές οι γλώσσες (λ.χ. στην Αλβανία ή στη Βουλγαρία). Επειδή όμως, όπως προκύπτει από τα ευρήματά μας, τα άτομα που εμπίπτουν σε αυτές τις κατηγορίες είναι ελάχιστα, δεν μπορούμε να μιλήσουμε συνολικά για δυνατότητες διατήρησης της διγλωσσίας των μαθητών στο μέλλον και για οφέλη από τη διατήρηση της διγλωσσίας τους. Αν αναλογιστούμε μάλιστα πως το 100% των μαθητών του δείγματος που μας απασχολεί προέρχεται από οικογένειες εργατικής τάξης (βλ. πίνακες 1.7. κ' 1.8.) και χαμηλής

κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, γίνεται εύκολα αντιληπτό, ότι οι μαθητές μας δεν έχουν πάντα τις κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε να μπορέσουν να αναπτύξουν προσθετικά τη διγλωσσία τους (Σελλά- Μάζη, 2001: 41).

Έτσι, στη βάση των παρατηρήσεών μας για έλλειψη ικανού αριθμού πεδίων χρήσης και έλλειψη των δυνατοτήτων χρήσης των γλωσσών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, μπορούμε να πούμε, πως δε συντρέχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τη γλωσσική διατήρηση των γλωσσών των μαθητών μας σε μακροπρόθεσμη βάση. Μάλιστα, με το πέρασμα του χρόνου, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να οδηγηθούν μέχρι και σε μονογλωσσία στην Ελληνική. Για τον Edwards (1985), εξάλλου, η διγλωσσία είναι το ενδιάμεσο στάδιο, προκειμένου η αρχική μονογλωσσία στην πρώτη γλώσσα μιας ομάδας να μετατραπεί σε μονογλωσσία στην κυρίαρχη γλώσσα. Όταν μάλιστα όλοι οι ομιλητές μιας γλωσσικής ομάδας γίνονται δίγλωσσοι στη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας, τότε η «τιμωρία» για την αρχική τους πρώτη γλώσσα είναι μέχρι και ο γλωσσικός θάνατος (1985: 52, 71).

3.2. Δεύτερο στάδιο της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της έρευνάς μας ενδιαφερθήκαμε να καταγράψουμε με ποσοτικά μέσα το φαινόμενο της διγλωσσίας στην πόλη της Ρόδου. Αναπτύξαμε για αυτόν το λόγο ένα ερωτηματολόγιο, που διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Επίσης, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τις επικοινωνιακές περιστάσεις χρήσης των γλωσσών καθώς και τις επικράτειες (domains) αυτών των γλωσσών. Στόχος μας ήταν, η χαρτογράφηση του φαινομένου της διγλωσσίας με τον εντοπισμό των χώρων χρήσης των γλωσσών καθώς και η καταγραφή των παραγόντων, που λειτουργούν υπέρ ή κατά της συρρίκνωσης ή διατήρησης της διγλωσσίας των μαθητών. Επίσης, στόχος μας ήταν, μέσα από την καταγραφή όλου του μαθητικού πληθυσμού, να εντοπίσουμε το δείγμα των μαθητών, που θα μας απασχολούσαν στο δεύτερο στάδιο της έρευνας. Το δείγμα αυτό βρέθηκε και είναι οι 118 μετανάστες μαθητές, των οποίων και οι δύο γονείς είναι μη ελληνικής καταγωγής και οι οποίοι έμαθαν και χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα τουλάχιστον με τους δύο γονείς τους (πίνακες 1.12. και 1.14.).

Για τους 118 μετανάστες μαθητές, των οποίων και οι δύο γονείς ήταν μη ελληνικής καταγωγής και οι οποίοι καταμετρήθηκαν στο πρώτο μέρος της έρευνας, δόθηκαν στους δασκάλους τους ερωτηματολόγια, που έπρεπε να συμπληρώσουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Με κάθε δάσκαλο ξεχωριστά υπήρχαν δύο συναντήσεις, μια όταν λάμβανε το ερωτηματολόγιο και μια όταν το επέστρεφε. Στην πρώτη συνάντηση εξηγούνταν τα διάφορα σημεία του ερωτηματολογίου, ενώ στη δεύτερη δίνονταν συμπληρωματικές εξηγήσεις, όπου αυτό χρειαζόταν. Αυτό γινόταν για να είμαστε σίγουροι, πως οι δάσκαλοι έχουν καταλάβει ακριβώς τις ερωτήσεις και πως θα μας έδιναν τις ίδιες απαντήσεις, στην περίπτωση που τους το ξαναζητούσαμε. Εκτιμούμε λοιπόν, πως το όργανο μέτρησης που αναπτύξαμε χαρακτηρίζεται και από εγκυρότητα, αφού μετράει αυτό που ζητάμε, αλλά και από αξιοπιστία, αφού τα ερωτήματα ήταν δύο φορές επεξηγημένα στους δασκάλους που συμμετείχαν (Κατσιλής, 2002: 29). Από τα 118 ερωτηματολόγια που δόθηκαν, μας επεστράφησαν συμπληρωμένα στο δεύτερο μέρος της έρευνας τα 69 (58,5%).

Τα ερωτηματολόγια κάλυπταν μια σειρά ερωτήσεων, που αφορούσαν σε (α) βιογραφικά και προσωπικά στοιχεία των μαθητών, (β) στη χρήση της πρώτης τους

γλώσσας (Γ1) και της Ελληνικής στο σχολείο καθώς και (γ) στο πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές θέματα που άπτονται της εθνοτικής ή πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Στα ερωτηματολόγια μας, τα πεδία που ζητούσαν στοιχεία για την καταγωγή, τα χρόνια φοίτησης στο ελληνικό σχολείο, την ηλικία άφιξης στην Ελλάδα κ.τ.λ. και τα οποία στην ουσία ζητούσαν προσωπικά στοιχεία των μαθητών, έχουν χαρακτήρα απογραφικό και τα συγκεντρωτικά τους αποτελέσματα εξυπηρετούν στην ανάλυση και κατανόηση των απαντήσεων των υπόλοιπων πεδίων.

Σε ό,τι αφορά στα πεδία που καταγράφουν τη χρήση της Ελληνικής και της πρώτης τους γλώσσας στο σχολείο, πρέπει να σημειώσουμε, πως η καταγραφή αυτών των στοιχείων περισσότερο στοχεύει στο σχηματισμό μιας γενικής εικόνας για αυτά τα ζητήματα, παρά στην ακριβή καταγραφή τους. Μια ακριβής καταγραφή αυτών των στοιχείων θα απαιτούσε μια διαφορετική έρευνα που θα εξέταζε τα παραπάνω ζητήματα σε βάθος, κάτι το οποίο δεν είναι κεντρικός στόχος της δικής μας εργασίας. Κεντρικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι, όπως διατυπώθηκε και στην ενότητα 1.2., να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο μπορούν οι μετανάστες μαθητές του ελληνικού σχολείου να οδηγηθούν σε βελτιστοποίηση των μαθησιακών τους επιδόσεων μέσα από την αξιοποίηση της γλώσσας τους και μέσα από τη διαπραγμάτευση της ταυτότητάς τους και του γνωστικού τους κεφαλαίου.

Λόγω του ότι τα εκτός σχολείου πεδία χρήσης της πρώτης γλώσσας (domains) καταγράφηκαν από τα ερωτηματολόγια του πρώτου μέρους της εργασίας, αυτό που χρειαζόταν, για να έχουμε ολοκληρωμένη εικόνα της δυναμικής των γλωσσών, ήταν να καταγραφεί η χρήση τους και εντός του σχολείου. Αυτό ακριβώς το σκοπό εξυπηρετήσαν κάποιες από τις ερωτήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου.

Σε ό,τι αφορά σε θέματα που άπτονται των στάσεων των μαθητών απέναντι σε «πολιτισμικού χαρακτήρα πτυχές» της σχολικής ζωής, αυτά απαντήθηκαν με ερωτήσεις του τύπου: «Δείχνει ζήλο και θέληση να συμμετέχει σε εθνικές και θρησκευτικές γιορτές- επετείους- δραστηριότητες (π.χ. Χριστουγεννιάτικη γιορτή, παρέλαση, προσευχή κ.τ.λ.)».

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας, όπως εξάλλου και στο πρώτο, προκειμένου να απλοποιηθεί η διαδικασία συμπλήρωσης και αποκωδικοποίησης των ερωτηματολογίων, οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου. Λίγες μόνο ζητούσαν κάποια επεξήγηση. Κρίθηκε ωστόσο πως, λόγω του περιεχομένου τους (π.χ. ερωτήσεις αξιολόγησης, ερωτήσεις παρατήρησης συμπεριφοράς των παιδιών), τα ερωτηματολόγια δεν μπορούσαν να τα συμπληρώσουν οι ίδιοι οι μαθητές ή οι γονείς, παρά μόνο οι εκπαιδευτικοί⁹⁹.

⁹⁹ Ένας περιορισμός βέβαια που εμπεριέχεται σε αυτήν την προσέγγιση αφορά, στο κατά πόσο είναι σε θέση ένα υποκείμενο Α (στην προκειμένη περίπτωση ο δάσκαλος) να διατυπώνει απόψεις για τις ακριβείς στάσεις ενός υποκειμένου Β (μαθητής). Οι λόγοι επιλογής αυτής της διαδικασίας στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι καθαρά πρακτικοί και αφορούν σε μια προσπάθεια κατανόησης πολιτισμικών ή εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών με όρους βέβαια εξωτερικούς από τα "ιθαγενή συστήματα αναφοράς" (Sandstrom, 2004). Μια διάκριση που έχει νόημα να γίνει σε αυτό το σημείο αφορά στη διάκριση μεταξύ -emic & -etic προσεγγίσεων. Ως -emic (προέρχεται από τον όρο phonemic της γλωσσολογίας) χαρακτηρίζονται οι προσεγγίσεις που προσπαθούν να κατανοήσουν τα φαινόμενα από μια εσωτερική οπτική (insiders). Ως -etic (προέρχεται από τον όρο phonetic) χαρακτηρίζονται οι προσεγγίσεις που προσπαθούν να κατανοήσουν τα φαινόμενα με όρους και έννοιες ανεξάρτητες από τα ίδια τα συστήματα αναφοράς.

Λίγες ημέρες μετά τη διανομή των ερωτηματολογίων, ακολουθούσε η συλλογή τους. Εκτιμούμε πως, λόγω του ότι η έρευνα διεξήχθη στα μέσα της σχολικής χρονιάς (τον Ιανουάριο), οι εκπαιδευτικοί είχαν ήδη σχηματίσει μια ολοκληρωμένη και εμπειριστατωμένη εικόνα για κάθε μαθητή τους και, ως εκ τούτου, οι απαντήσεις τους να μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστες.

Προτού όμως προχωρήσουμε με το ερωτηματολόγιο, πρέπει να παρατηρήσουμε, πως η μελέτη της δίγλωσσίας των μεταναστών μαθητών και η μελέτη της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους δεν είναι μια εύκολη διαδικασία, λόγω του ότι η μελέτη της διαπραγμάτευσης και της εξέλιξης των ταυτοτήτων είναι μια διαδικασία που απαιτεί πάρα πολύ χρόνο (ίσως και αρκετά χρόνια για κάθε μαθητή ξεχωριστά). Επίσης, δυσκολίες, πέρα των χρονικών ιδιαιτεροτήτων, προκύπτουν και από το ότι η συλλογή δεδομένων για ανάλυση δεν μπορεί να γίνει εύκολα και με απευθείας τρόπο. Δεν είναι εύκολο λ.χ. ο ερευνητής να εξετάσει τον τρόπο διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων όλων των δίγλωσσων μαθητών του δείγματός του, οι οποίοι είναι μοιρασμένοι σε πολλές και διαφορετικές τάξεις διαφορετικών σχολείων. Στην περίπτωση της δικής μας εργασίας δεν είναι δυνατόν να εξεταστεί ο τρόπος διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων και των 118 μεταναστών μαθητών, οι οποίοι είναι μοιρασμένοι σε όλες τις τάξεις όλων των σχολείων της Ρόδου. Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο είχε το πλεονέκτημα, πως εύκολα μπορούσε να διανεμηθεί σε όλους τους δασκάλους όλων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε και διανεμήθηκε στους δασκάλους για τις ανάγκες της δεύτερης φάσης της έρευνας ήταν το εξής:

A.

Όνομα μαθητή.....Φύλο.....
Χώρα προέλευσης

Ηλικία.....

Ηλικία άφιξης στην Ελλάδα.....

Σε ποια τάξη πήγε για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο

Μέχρι ποια τάξη πήγε στο σχολείο στην πατρίδα του

B.

1. Διαβάζει τα Ελληνικά:

Με ευχέρεια αρκετά καλά ικανοποιητικά μέτρια καθόλου καλά
 άλλο.....

2. Γράφει τα Ελληνικά:

με πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη

με αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη

με συχνά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη

με σπάνια ορθογραφικά και συντακτικά λάθη

άλλο.....

3. Μιλάει τα Ελληνικά.

- με πολλά λάθη σε προφορά, λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων
- με αρκετά λάθη σε προφορά, λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων
- συχνά κάνει λάθος σε προφορά, λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων
- άλλο.....

4. Ακούει και κατανοεί τα Ελληνικά:

- πάντα
- τις περισσότερες φορές
- συχνά
- σπάνια
- ποτέ
- άλλο

Γ.

5. Δείχνει ζήλο και θέληση να συμμετέχει στις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές-επετείους\ δραστηριότητες (π.χ. Χριστουγεννιάτικη γιορτή, παρέλαση, προσευχή κ.τ.λ.)

- πάντα,
- τις περισσότερες φορές,
- συχνά,
- σπάνια,
- ποτέ,
- άλλο

Σε ποια/ ες θέλει να συμμετέχει;

Σε ποια/ ες δε θέλει να συμμετέχει;.....

6. Συμμετέχει ενεργά στις σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις, προσευχή, επετείους κ.τ.λ.

- πάντα,
- τις περισσότερες φορές,
- συχνά,
- σπάνια,
- ποτέ,
- άλλο

7. Φέρνει από το σπίτι του παιδαγωγικό υλικό, που σχετίζεται με τη χώρα προέλευσης (π.χ. μικροαντικείμενα, βιβλία, χάρτες, παιχνίδια κτλ), επιδεικνύοντάς τα ή μιλώντας για αυτά;

- πολύ
- συχνά,
- συχνά,
- σπάνια,
- ποτέ,
- άλλο

Μπορείτε να περιγράψετε τι έχει φέρει και για ποια ενότητα/ μάθημα;

8. Συζητούνται στην τάξη θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων ή αλλοδαπών μαθητών;

- πάντα,
- τις περισσότερες φορές,
- συχνά,
- σπάνια,
- ποτέ,
- άλλο,

9. Όταν στο μάθημα συζητούνται θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική του ταυτότητα, δείχνει:

- περισσότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως
- το ίδιο ενδιαφέρον για συμμετοχή
- λιγότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως
- άλλο

Στην περίπτωση που δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, μπορείτε να περιγράψετε με ποιον τρόπο;

10. Πώς χαρακτηρίζετε την πρόοδο στη γλώσσα από τη μέρα που ήρθε στο σχολείο;
 πολύ καλή, αρκετά καλή, ικανοποιητική, μέτρια, μικρή, άλλο
.....
.....

11. Υπάρχουν ομόγλωσσοί του στο σχολείο; ναι όχι
Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάει μαζί τους;
 Ελληνικά
 γλώσσα1
 πότε στη μια πότε στην άλλη
 τις μπερδεύει, τις αναμειγνύει
 άλλο
.....
.....

12. Κάνει παρέα με ελληνόφωνους στα διαλείμματα;
 πάντα, αρκετά συχνά, συχνά, σπάνια, ποτέ, άλλο
.....
.....

13. Πώς κρίνετε την πρόοδο του σε σχέση με την κατάκτηση των γνωστικών περιεχομένων;
 πολύ καλή ικανοποιητική μέτρια μικρή άλλο
.....
.....

3.2.1. Αποτελέσματα

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, στη βιβλιογραφική μελέτη που αφορά στο δεύτερο μέρος της έρευνάς μας, μελετήσαμε τις πορείες μάθησης των δίγλωσσων μεταναστών μαθητών και τις αντιμετωπίζουμε ως έχουσες κεντρική θέση σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία εκλάβαμε ως διαδικασία αλληλεπίδρασης, που αποβλέπει ανάμεσα σε άλλα, στην αξιοποίηση του δυναμικού του μαθητή. Στο πλαίσιο αυτής της κατεύθυνσης, δώσαμε μεγάλη βαρύτητα στο γνωστικό, στο πολιτισμικό και στο γλωσσικό κεφάλαιο του κάθε μαθητή και επεξεργαστήκαμε τις «πορείες μάθησης» σε συνδυασμό με τη γλώσσα και τη διαπραγμάτευση της ταυτότητάς του.

Τα γενικά συμπεράσματα, στα οποία καταλήγουμε από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου που αναπτύξαμε και το οποίο αφορά στο δεύτερο μέρος της έρευνας, είναι τα εξής:

1. Το θέμα διδασκαλία και εκμάθηση ακαδημαϊκών περιεχομένων σε μετανάστες μαθητές είναι σύνθετο και πολυεπίπεδο. Συνεπώς, απαιτείται κατά την προσέγγιση του να λαμβάνονται υπόψη μια σειρά παραμέτρων.
2. Στη δική μας προσέγγιση του θέματος η εκμάθηση των ακαδημαϊκών περιεχομένων είναι συνάρτηση της αξιοποίησης του γλωσσικού υπόβαθρου του μαθητή, της διαπραγμάτευσης των γνώσεών του και της διερεύνησης του γνωστικού του ορίζοντα.
3. Οι τρεις παραπάνω παράγοντες εμπλέκονται μονίμως σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης σε προσωπικό (Ζ.Ε.Α.), διαπροσωπικό (Δ.Χ.) και κοινωνικό (Π. Χ.) επίπεδο.
4. Στη βάση αυτής της λογικής, τα συμφραζόμενα που περιβάλλουν το μαθητή επηρεάζουν τη μάθηση.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύξαμε, για να ελέγξουμε το βαθμό, στον οποίο επιτρέπεται η διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης» σε προσωπικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, μας έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα:

χρόνια του μαθητή στο ελληνικό σχολείο		
0-2	3-4	5-6
30	6	7

Πίνακας 2.1.

Παρατηρούμε, πως το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που συμμετέχουν στο δεύτερο μέρος της έρευνας έχει 0-2 χρόνια στο ελληνικό σχολείο. Αυτό είναι αναμενόμενο λόγω του ότι είναι δυνατόν σε αυτήν την κατηγορία μαθητών να έχουμε και μαθητές μεγάλων τάξεων αλλά και μαθητές μικρών τάξεων του σχολείου. Αντίθετα, δεν μπορούμε να έχουμε μαθητές των μικρών τάξεων στην κατηγορία «5-6 χρόνια στο ελληνικό σχολείο».

αγόρι	κορίτσι
40	27

Πίνακας 2.2.

Μολονότι η ερώτηση αυτή, από στατιστικής πλευράς, φαίνεται να μην έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι χρήσιμη, στο βαθμό που μας βοηθάει στον εντοπισμό συγκεκριμένων μαθητών για τις ανάγκες της έρευνας. Είναι βέβαια χρήσιμο, στα πλαίσια αυτής της ερώτησης και σε συνδυασμό με τον πίνακα 2.26., να γνωρίζουμε, πως στην περίπτωση όπου υπάρχουν σε μια τάξη περισσότεροι του ενός μαθητές κοινής καταγωγής, τα αγόρια έχουν την τάση περισσότερο από ότι τα κορίτσια να σχηματίζουν ομάδες (π.χ. στο παιχνίδι) με κριτήριο τη γλώσσα και την κοινή καταγωγή (Dirim κ' Hieronymus, 1997: 210).

Καταγωγή μαθητή από Ευρώπη	Από Β. Αμερική	Από Ν. Αμερική	Από Αφρική	Από Ασία	Από Ωκεανία
53		4	4	4	4

Πίνακας 2.3. Η καταγωγή των μαθητών

Από τους μαθητές ευρωπαϊκής καταγωγής την πολυπληθέστερη ομάδα του δείγματός μας την αποτελούν μακράν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Ηλικία μαθητή	<7 χρονών	8 χρονών	9 χρονών	10 χρονών	11 χρονών	>12 χρονών
	8	3	10	15	10	9

Πίνακας 2.4.

Ηλικία άφιξης του μαθητή στην Ελλάδα					
0-2 χρονών	3-4 χρονών	5-6 χρονών	7-8 χρονών	9-10 χρονών	>11 χρονών
4	1	9	13	10	11

Πίνακας 2.5.

Χρόνια στην Ελλάδα					
0-2 χρόνια	3-4 χρόνια	5-6 χρόνια	7-8 χρόνια	9-10 χρόνια	11-12 χρόνια
24	7	7		3	1

Πίνακας 2.6.

Γνωρίζοντας την ηλικία του μαθητή τη στιγμή της έρευνας και το πότε έφτασε στην Ελλάδα για πρώτη φορά, μπορούμε να υπολογίσουμε πόσα χρόνια ζει ήδη στην Ελλάδα. Η γνώση του πόσο καιρό ζει στην Ελλάδα σε συσχετισμό με τις ερωτήσεις 1, 2, 3, και 4 θα μας δώσει πολύτιμες πληροφορίες για το ρυθμό εκμάθησης και χρήσης της Ελληνικής.

Σε ποια τάξη πήγε για πρώτη φορά στο ελληνικό σχολείο					
Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
40	5	5	8	5	3

Πίνακας 2.7.

Μέχρι ποια τάξη πήγε σχολείο στην πατρίδα του					
Α' τάξη	Β' τάξη	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Ε' τάξη	ΣΤ' τάξη
7	5	6	4	4	2

Πίνακας 2.8.

Οι πίνακες 2.7 και 2.8 μάς δείχνουν, πως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα του δείγματός μας είναι το ότι πολλοί μαθητές ήρθαν στο ελληνικό σχολείο σε μεγάλη ηλικία και, συνεπώς, δεν είχαν αναπτύξει παράλληλη, αλλά διαδοχική διγλωσσία (Baker, 2001).

Γράφει τα Ελληνικά:	
με πολλά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη	20
με αρκετά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη	17
με συχνά ορθογραφικά και συντακτικά λάθη	14
με σπάνια ορθογραφικά και συντακτικά λάθη	15
άλλο	1

Πίνακας 2.9.1.

Χρόνια στην Ελλάδα/ Γράφει τα Ελληνικά	0 έως 2	3 έως 4	5 έως 6	7 έως 8	9 έως 10	11 έως 12
με πολλά λάθη	7	5			1	1
με αρκετά λάθη	6	1	2		1	
συχνά	6		2			
σπάνια	3	1	3		1	
άλλο	1					

α.α. 20. Άλλο: καθόλου

Πίνακας 2.9.2.

Μολονότι αυτή η ερώτηση από τη διατύπωσή της στο ερωτηματολόγιο δείχνει να είναι ασαφής για λόγους που έχουν να κάνουν με την υποκειμενικότητα των κρίσεων των δασκάλων, κάνει φανερό ένα πράγμα: Η διασπορά των μονάδων του δείγματος

στον πίνακα 2.9.2. είναι τέτοια, ώστε τα περισσότερα κελιά να καλύπτονται. Αυτό πρακτικά σημαίνει, πως οι μαθητές, τουλάχιστον αυτοί που έχουν από πέντε χρόνια και πάνω στο ελληνικό σχολείο, είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε μέρος των γραπτών απαιτήσεων του σχολείου. Αλλά, ακόμη και η περίπτωση των τριών μαθητών της κατηγορίας «0-2 χρόνια στην Ελλάδα», οι οποίοι σπάνια κάνουν λάθη, κάνει φανερό, πως οι μετανάστες μαθητές μπορούν σε κάποιο βαθμό, τουλάχιστο σε επίπεδο γραπτού λόγου, να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, ανεξάρτητα από το χρόνο διαμονής τους στην Ελλάδα. Εξάλλου, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας, πως δύο από τις γραπτές δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στο σχολείο καθημερινά κατά την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, είναι το «γράφω και μαθαίνω», δηλαδή η ορθογραφία 2-3 σειρών και «οι λέξεις της καρτέλας», δηλαδή πάλι η ορθογραφία κάποιων λέξεων του βασικού λεξιλογίου. Στις δραστηριότητες αυτές μπορούν σχετικά εύκολα να ανταποκριθούν και οι μετανάστες μαθητές, οπότε και η συνολική τους εικόνα στο γραπτό λόγο να είναι βελτιωμένη.

Ηλικία μαθητή/ Γράφει	7	8	9	10	11	12+
πολλά λάθη	1	1	5	3	3	1
αρκετά λάθη			3	4	1	3
συχνά λάθη			2	2	1	3
σπάνια λάθη				4	2	2
άλλο					1	

Πίνακας 2.9.3

Ο πίνακας 2.9.3. κάνει φανερό, πως η ηλικία του μαθητή από μόνη της στην περίπτωση της Ελληνικής δεν είναι καθοριστικός παράγοντας ως προς το πώς γράφει ο μαθητής. Αυτό γίνεται φανερό από τις στήλες «10 χρονών», «11 χρονών» και «12 χρονών», όπου η διασπορά των σημείων στα κελιά είναι μεγάλη.

Διαβάζει τα Ελληνικά:	
Με ευχέρεια	15
Αρκετά καλά	22
Ικανοποιητικά	17
Μέτρια	10
Καθόλου καλά	3
Άλλο	1

πίνακας 2.10.1.

Χρόνια στην Ελλάδα/ Διαβάζει	0 έως 2	3 έως 4	5 έως 6	7 έως 8	9 έως 10	11 έως 12
με ευχέρεια	4		2		1	
αρκετά καλά	6	3	3			1
ικανοποιητικά	7	3	1		2	
Μέτρια	6					
καθόλου καλά	1	1	1			
Άλλο						

πίνακας 2.10.2.

Μια παρατήρηση που πρέπει να κάνουμε σε αυτό το σημείο είναι πως, η ευχέρεια στην ανάγνωση (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004: 49) συγκαταλέγεται μεταξύ

των σημαντικότερων παραγόντων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ικανότητας. Η ευχέρεια στην ανάγνωση δεν αφορά μόνο στο να μπορούν οι μαθητές να διαβάζουν φωναχτά, δίχως να κομπιάζουν ή απλά προφέροντας σωστά τις λέξεις. Η ευχέρεια στην ανάγνωση πηγαίνει παραπέρα και ορίζεται ως η ικανότητα γρήγορης, ακριβούς και εκφραστικής ανάγνωσης, ενώ, παράλληλα εμπεριέχει και στοιχεία κατανόησης.

Στον πίνακα 2.10.2. μπορούμε να κάνουμε ανάλογες παρατηρήσεις με αυτές των πινάκων 2.9.1. και 2.9.2., αφού διαπιστώνουμε, πως ο χρόνος διαμονής στην Ελλάδα από μόνος του δεν είναι ικανός να εξηγήσει την καλή ή την μη καλή αναγνωστική ευχέρεια των υποκειμένων στην ελληνική γλώσσα. Ένα στοιχείο, που θα είχε ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε είναι, το κατά πόσο οι μαθητές με ευχέρεια στην ανάγνωση, που έχουν από 0-2 χρόνια στην Ελλάδα, ήρθαν σε μεγάλη ή μικρή ηλικία στην Ελλάδα (και συνεπώς είχαν ή δεν είχαν ήδη μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης στην πρώτη τους γλώσσα). Λόγω όμως τους μη επαρκούς μας δείγματος στα αντίστοιχα κελιά των σχετικών πινάκων, δεν είμαστε σε θέση να τεκμηριώσουμε αυτήν τη σχέση. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, ακόμη και οι μαθητές που δε διαβάζουν πολύ καλά, μπορούν με ενθάρρυνση από το δάσκαλο να γίνουν συχνοί και καλοί αναγνώστες μέσα στην τάξη (Jäger,1997:141). Η παισιακή υποστήριξη στις ασκήσεις ανάγνωσης, έτσι όπως περιγράφηκε από το μοντέλο Graves κ' Fitzgerald (2003: 102), σε κάθε περίπτωση, μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών (ενότητα 2.3.2.).

Ηλικία μαθητή/ Διαβάζει	-7	8	9	10	11	12+
Με ευχέρεια			1	4	1	1
Αρκετά καλά	1		2	4	4	2
Ικανοποιητικά		1	4	4		4
Μέτρια			1	1	2	2
Καθόλου			2		1	
Άλλο						

Πίνακας 2.10.3.

Μιλάει τα Ελληνικά	
με πολλά λάθη σε προφορά, λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων	10
με αρκετά λάθη σε προφορά, λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων	11
συχνά κάνει λάθη σε προφορά, λεξιλόγιο, σύνταξη προτάσεων	13
άλλο	29

Πίνακας 2.11.1.

Από τους 29 που απάντησαν «άλλο», προκύπτει ο παρακάτω πίνακας με τις απαντήσεις τους.

αύξων αριθμ.	Απάντηση
αα7.	Άλλο: κάνει ορθογραφικά λάθη και στο γραπτό λόγο κάνει συντακτικά λάθη.
αα8.	Δεν κάνει λάθη στην προφορά. Σπάνια κάνει λάθη στο λεξιλόγιο και κάνει κάποια λάθη στην σύνταξη (5- 6χρόνια).
αα13.	Άλλο: Μιλάει με ικανοποιητικό τρόπο (0- 2 χρόνια).
αα16.	Άλλο: ικανοποιητικά (3- 4 χρόνια).
αα17.	Άλλο: ικανοποιητικά.

αα18.	Άλλο: ικανοποιητικά (0- 2 χρόνια).
αα19.	Άλλο: ικανοποιητικά (0- 2 χρόνια).
αα28.	Άλλο: σπάνια κάνει προφορικά και συντακτικά λάθη.
αα29.	Άλλο: καθόλου ή σπάνια συντακτικά και λεξιλογικά λάθη.
αα49.	Άλλο: ελάχιστα λάθη σε προφορά (7- 8 χρόνια).
αα55.	Άλλο: σπάνια κάνει λάθη (5- 6 χρόνια).
αα56.	Άλλο: αρκετά καλά (5- 6 χρόνια).
αα57.	Άλλο: δίχως κανένα πρόβλημα (5- 6 χρόνια).
αα58.	Άλλο: με ευχέρεια και σπανίως με λάθη (5- 6 χρόνια).
αα59.	Άλλο: χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα (7- 8 χρόνια).
αα60.	Άλλο: χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.
αα61.	Άλλο: η προφορική του επικοινωνία τόσο με εμένα όσο και με τους συμμαθητές του είναι ικανοποιητική, χωρίς πολλά λάθη στην προφορά, στο λεξιλόγιο και τη σύνταξη.
αα65.	Άλλο: σπάνια κάνει λάθη (7- 8 χρόνια).
αα66.	Άλλο: Δεν κάνει λάθη (11- 12 χρόνια).
αα67.	Άλλο: Σπάνια κάνει λάθη (9- 10 χρόνια).
αα71.	Άλλο: τα μιλάει ικανοποιητικά (11- 12 χρόνια).
αα72.	Άλλο: τα μιλάει ικανοποιητικά (7- 8 χρόνια).
αα73.	Άλλο: τα μιλάει ικανοποιητικά (5- 6 χρόνια).
αα74.	Άλλο: τα μιλάει ικανοποιητικά (5- 6 χρόνια).

Πίνακας 2.11.2.

Χρόνια στην Ελλάδα/ Μιλάει	0 έως 2	3 έως 4	5 έως 6	7 έως 8	9 έως 10	11 έως 12
με πολλά λάθη	5	1				
με αρκετά λάθη	4	2				
συχνά	7	1	1			
άλλο	8	3	6		3	1

Πίνακας 2.11.3.

Παρατηρούμε, σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων, πως και πάλι οι μαθητές με μικρό χρόνο διαμονής στην Ελλάδα καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε επίπεδο προφορικού λόγου σε ικανοποιητικό βαθμό. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει, πως όλοι οι μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο, με τον ερχομό τους, φέρουν πολλά εφόδια, πάνω στα οποία μπορεί να στηριχτεί η μάθηση στην Ελληνική. Εάν μάλιστα ρίξουμε μια ματιά και στους πίνακες 2.12.1. και 2.12.2., όπου γίνεται φανερό, ότι όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα ακούν και κατανοούν τα Ελληνικά τουλάχιστον «συχνά», γίνεται πια ξεκάθαρο, πως πράγματι όλοι οι μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο μπορούν να οδηγηθούν σε μάθηση, εάν υπάρξουν τα κατάλληλα κίνητρα και το ανάλογο πλαίσιο μάθησης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα και θεωρητικά μοντέλα, τα οποία αναπτύξαμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, μας φανερώνουν, πως τέτοια κίνητρα παρέχονται σε μεγάλο βαθμό από τη διαπραγμάτευση των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Για αυτό το λόγο και εμείς τασσόμαστε υπέρ της αξιοποίησης των στοιχείων που συνθέτουν το γλωσσικό, γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών μέσα στα πλαίσια εκείνα, τα οποία χαρακτηρίσαμε ως «πλαίσια αναφοράς και μετασχηματισμού» (ενότητα 2.3.1.).

Ηλικία μαθητή/ μιλάει	-7	8	9	10	11	12+
πολλά λάθη			3		2	1
αρκετά λάθη			2	2	2	
συχνά λάθη				4		4
άλλο	1	1	5	7	4	4

Πίνακας 2.11.4.

Ακούει και κατανοεί τα Ελληνικά	
πάντα	41
τις περισσότερες φορές	14
συχνά	10
σπάνια	
ποτέ	
άλλο	

Πίνακας 2.12.1.

Χρόνια στην Ελλάδα/ Ακούει και κατανοεί	0 έως 2	3 έως 4	5 έως 6	7 έως 8	9 έως 10	11 έως 12
πάντα	12	5	6		3	1
τις περισσότερες φορές	7	2	1			
συχνά	5					
σπάνια						
ποτέ						
άλλο						

Πίνακας 2.12.2.

Ηλικία/ ακούει και κατανοεί	-7	8	9	10	11	12+
πάντα	1	1	4	3	5	6
τις περισσότερες φορές			2	4	2	2
συχνά			2		1	1
σπάνια						
ποτέ						
άλλο						

Πίνακας 2.12.3.

Οι πίνακες 2.9.3., 2.10.3., 2.11.4. και 2.12.3., λόγω της διασποράς των σημείων τους, μας οδηγούν στο συμπέρασμα, πως ο παράγοντας ηλικία του μαθητή από μόνος του δεν αποτελεί ισχυρό δείκτη, ο οποίος φανερώνει την ικανότητα του μαθητή στο να ακούει, να κατανοεί και να ομιλεί στη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Για αυτό, έχοντας υπόψη και τα ευρήματα ερευνών όπως π.χ. αυτή των Skutnabb- Kangas κ' Τουκομαα (1976), οδηγούμαστε στο συμπέρασμα, πως σημαντικότερο είναι να γνωρίζουμε, εκτός από την ηλικία του μαθητή και τα χρόνια διαμονής του στη χώρα υποδοχής.

Επιπλέον, τα στοιχεία που συγκεντρώνουμε από την ανάλυση των ερωτηματολογίων και από το πρώτο και από το δεύτερο μέρος της έρευνας, μας οδηγούν στο συμπέρασμα, πως οι δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο καταφέρνουν να αποκτήσουν σχετικά γρήγορα επικοινωνιακή επάρκεια στα Ελληνικά. Αυτό που δεν

καταφέρνουν όμως, είναι να διατηρήσουν τη χρήση της πρώτης γλώσσας σε αρκετά πεδία χρήσης, ώστε εν τέλει να την κατέχουν σε επίπεδο, πέραν αυτού που απαιτείται μόνο στις καθημερινού τύπου συνομιλίες.

Δείχνει ζήλο και θέληση να συμμετέχει στις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές...	
Πάντα	27
Τις περισσότερες φορές	16
Συχνά	7
Σπάνια	8
Ποτέ	4
Άλλο	2

Πίνακας 2.17.

Στην ενότητα 2.2.3.5. επισημάναμε την παρατήρηση του Cummins (1999, 2003γ), πως, όταν οι μετανάστες μαθητές αντιλαμβάνονται θετικά τόσο το πολιτισμικό τους υπόβαθρο όσο και το πολιτισμικό υπόβαθρο της κυρίαρχης ομάδας, δεν αισθάνονται μειονέκτημα. Αυτό λειτουργεί θετικά στη βελτίωση των επιδόσεών τους. Ο παραπάνω πίνακας καθιστά φανερό, ότι ερχόμενοι στην Ελλάδα, οι μετανάστες μαθητές δείχνουν μια διάθεση συμμετοχής στα πολιτισμικού χαρακτήρα δρώμενα της τάξης, που αφορούν στο επίπεδο μιας «ελληνικής» ταυτότητας. Η παρατήρηση αυτή ερμηνεύεται ως μια αρχική τουλάχιστον διάθεση του μαθητή να εμπλακεί σε μια διαπραγμάτευση της «διαπολιτισμικής του ταυτότητας». Παρατηρήσαμε βέβαια, πως η διάθεση διαπραγμάτευσης της ταυτότητας και της θέσης μέσα στη νέα ομάδα, γίνεται επάνω σε ένα υπόβαθρο, το οποίο φέρει ούτως ή άλλως ο μαθητής ερχόμενος από τη χώρα του (ενότητα 2.2.3.1.2.). Το ζητούμενο για εμάς είναι, να μην αισθανθεί ο μαθητής στη διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς του, πως το δικό του πολιτισμικό «κεφάλαιο» έχει μικρή αξία στα μάτια των συμμαθητών. Ο λόγος είναι, πως η νοσηματοδότηση των ταυτοτήτων και η υπαγωγή των υποκειμένων σε κατηγορίες, εξαρτάται σημαντικά από τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης αυτού που φέρουν (Γκόβαρης, 2001). Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο αναφέραμε, πως στόχος του σχολείου δε θα πρέπει να είναι η καθιέρωση ενός μοναδικού μοντέλου γνώσης και η δημιουργία ενός ενιαίου και ομοιογενούς χώρου, αλλά η δυνατότητα ανάδειξης διάφορων κατηγοριών λόγου.

Σε ποια/ ποιες θέλει να συμμετέχει;
Σε ποια/ ποιες δε θέλει να συμμετέχει;

Θέλει να συμμετέχει:

Αύξων αρ. μαθ.	Απάντηση
αα7.	σε όλες
αα9.	στις εθνικές
αα8.	στη χριστουγεννιάτικη γιορτή
αα11.	σε όλες
αα12.	σε γιορτές
αα13.	σε όλες
αα14.	σε γιορτές
αα15.	σε όλες
αα16.	σε όλες
αα17.	σε όλες
αα18.	σε όλες
αα19.	σε όλες
αα21.	σε όλες
αα29.	σε όλες
αα30.	σε όλες
αα31.	σε όλες
αα32.	σε όλες
αα33.	σε όλες
αα34.	σε όλες
αα47.	εθνικές
αα48.	εθνικές
αα49.	εθνικές γιορτές
αα50.	εθνικές

αα55.	του αρέσει να συμμετέχει σε εθνικές γιορτές
αα56.	στις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές
αα58.	σε όλες τις δραστηριότητες και εκδηλώσεις
αα59.	στις εθνικές επετείους
αα61.	σε δραστηριότητες αθλητικού και εορταστικού περιεχομένου
αα65.	Χριστουγεννιάτικη γιορτή
αα66.	Χριστουγέννων και παρέλαση

Δε θέλει να συμμετέχει:

Αύξων αριθμός	Απάντηση
αα8.	28 ^η Οκτωβρίου
αα9.	στις θρησκευτικές
αα10.	στις θρησκευτικές
αα12.	στην προσευχή
αα14.	Προσευχή
αα70.	όλες, είναι νέα στο σχολείο

Πίνακας 2.18.

Συμμετέχει ενεργά στις σχολικές γιορτές, εκδηλώσεις...	
πάντα	21
τις περισσότερες φορές	15
συχνά	7
σπάνια	15
ποτέ	8
άλλο	

Πίνακας 2.19.

Οι πίνακες 2.17. και 2.19. μάς καθιστούν φανερό, πως, σε γενικές γραμμές, δύο στους τρεις μετανάστες μαθητές συμμετέχουν σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες, που αφορούν στην «ελληνική» τους ταυτότητα. Ζητούμενο θα ήταν, στο σύνολό τους οι μετανάστες μαθητές να αντιλαμβάνονται θετικά και να εμπλέκονται σε διεργασίες διαπραγμάτευσης τόσο του δικού τους ιδιαίτερου πολιτισμικού κεφαλαίου όσο και του αντίστοιχου της χώρας υποδοχής, γιατί η θετική διαπραγμάτευση της ταυτότητας, είτε αυτή αφορά σε πτυχές μιας «ελληνικής» ταυτότητας είτε μιας «ταυτότητας της

χώρας καταγωγής», όπως αναφέραμε, (ενότητα 2.2.3.5.) επιφέρει βελτίωση της αυτοεκτίμησης αλλά και αυξημένη εμπλοκή σε μαθησιακές διεργασίες.

Φέρνει από το σπίτι του παιδαγωγικό υλικό που σχετίζεται με τη χώρα προέλευσης...				
πολύ συχνά	συχνά	σπάνια	Ποτέ	άλλο
4	4	11	46	1

Πίνακας 2.20.1.

Αναφέρθηκε στην ενότητα 2.2.3.2., πως η «δημοσιοποίηση» είναι μια διαδικασία, κατά την οποία τα υποκείμενα προβάλλουν αυτό που φέρουν ως γλωσσικό, πολιτισμικό, γνωστικό κ.τ.λ. κεφάλαιο. Με τη «δημοσιοποίηση» τα υποκείμενα «κοινοποιούν», «κοινολογούν» προσωπικά δεδομένα ενώπιον της τάξης, προκειμένου να τα διαπραγματευτούν και, μέσω αυτής της διαπραγμάτευσης, να διαπραγματευτούν και τη θέση τους μέσα στη νέα ομάδα.

Η κοινοποίηση αυτή είναι το πρώτο από τα στάδια για τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας του μετανάστη μαθητή, έτσι όπως τα έχουμε περιγράψει (ενότητα 2.2.3.2.). Όταν όμως απουσιάζει από την αλληλεπίδραση, δεν είναι εφικτή ούτε η «αναγνώριση» ούτε η «εξοικείωση/ μετάδοση» ούτε η «εσωτερίκευση» νέων στοιχείων από τα άτομα της ομάδας υποδοχής. Συνεπώς, όταν απουσιάζει η «δημοσιοποίηση», απουσιάζουν από το δημόσιο λόγο σημαντικές προϋποθέσεις θετικής νοηματοδότησης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών.

Δυστυχώς, τα δεδομένα του πίνακα 2.20.1. κάνουν φανερό, πως λίγοι μόνο είναι εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι εμπλέκονται σε διαδικασίες «δημοσιοποίησης» και, συνεπώς, διαπραγμάτευσης γύρω από στοιχεία που φέρουν από τις χώρες τους. Το γεγονός αυτό μας προβληματίζει και μας βάζει να σκεφτούμε, εάν, εν τέλει πράγματι, επιθυμούν οι μετανάστες μαθητές τη δημοσιοποίηση στοιχείων που αφορούν στην ταυτότητά τους. Για τους τέσσερις ωστόσο μαθητές του πίνακα 2.20.1., οι οποίοι φέρνουν πολύ συχνά παιδαγωγικό υλικό στην τάξη, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

α.α.	Ακούει	Μιλά	Γράφει	Διαβάζει	Πρόοδος σε γλώσσα	Πρόοδος ακαδημαϊκή
αα15	Πάντα	Άλλο	Σπάνια λάθη	Αρκετά	Πολύ καλή	Πολύ καλή
αα37	Περισσότερες φορές	-	Σπάνια	Εν μέρει	Πολύ καλή	Μικρή
αα44	-	Συχνά	Αρκετά	Μέτρια	Αρκετά καλή	Ικανοποιητική
αα67	Πάντα	Άλλο	Αρκετά	Ευχέρεια	Πολύ καλή	Πολύ καλή

Πίνακας 2.20.2.

Ο πίνακας 2.20.2. μάς δείχνει, πως αν μπορούσαμε σχηματικά να παραστήσουμε τις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι φέρνουν πολύ συχνά παιδαγωγικό υλικό που σχετίζεται με τις χώρες προέλευσής τους και, ως εκ τούτου, επιθυμούν να εμπλακούν σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης του δικού τους κεφαλαίου, σε ένα ευθύγραμμο τμήμα στη μια άκρη του οποίου είναι οι θετικές και στην άλλη άκρη οι αρνητικές επιδόσεις σε γραφή, ανάγνωση, ακρόαση- κατανόηση, ομιλία, θα βλέπαμε μια τάση, οι μαθητές αυτοί να βρίσκονται προς τη θετική άκρη του ευθύγραμμου τμήματος. Αν και το μέγεθος του δείγματος (N) πλήθος των μαθητών, που ανήκουν σε αυτήν την κατηγορία, είναι πολύ μικρό και δεν μπορούμε να βγάλουμε γενικευμένα συμπεράσματα, έχουμε ενδείξεις, πως η διαπραγμάτευση γύρω από το «κεφάλαιο»

της χώρας καταγωγής συνοδεύεται από γενικά θετικές επιδόσεις σε μια σειρά από δεξιότητες, που απαιτούνται στο σχολείο. Και, μολονότι, από τον πίνακα 2.20.2. προκύπτει, πως η γενική ακαδημαϊκή πρόοδος για αυτούς τους μαθητές δεν είναι πάντα πολύ θετική, τουλάχιστον, η πρόοδος στην ελληνική γλώσσα είναι πάντα πολύ θετική.

Μπορείτε να περιγράψετε τι έχει φέρει και για ποια ενότητα;

Αύξων αριθμός	Απάντηση
αα17.	Άλλο: φοράει τη φανέλα της εθνικής ομάδας ποδοσφαίρου της χώρας του
αα12.	Εμείς και ο Κόσμος- Φυτά- Ζώα
αα13.	Εμείς και ο Κόσμος- ήθη, έθιμα, ζώα, φυτά, ασχολίες
αα15.	Υλικό για διαθεματικές ενότητες, λαογραφία
αα30.	Μελέτη Περιβάλλοντος- Εικόνες κυκλοφοριακής αγωγής
αα65.	Βιβλία
αα66.	Βιβλία
αα67.	Βιβλία, παιχνίδια, περιοδικά
αα69.	Βιβλία, περιοδικά

πίνακας 2.20.3.

Σε σχέση με τον πίνακα 2.6. τα αποτελέσματα του πίνακα 2.20. έχουν ως εξής:

Χρόνια στην Ελλάδα/ Φέρνει υλικό	0 έως 2	3 έως 4	5 έως 6	7 έως 8	9 έως 10	11 έως 12
πολύ συχνά			1			
συχνά	3					
σπάνια	4	2			1	
ποτέ	16	5	6		2	1
άλλο	1					

Πίνακας 2.21.1.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο, που προκύπτει από τον πίνακα 2.21.1., είναι, πως ο χρόνος παραμονής στην Ελλάδα φαίνεται να έχει σημασία στη διάθεση για επίδειξη παιδαγωγικού υλικού σχετικού με τη χώρα καταγωγής. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι μόνο 1 μαθητής που έχει από πέντε χρόνια και πάνω στην Ελλάδα φέρνει στην τάξη το σχετικό υλικό. Αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση, πως το ενδιαφέρον για διαπραγμάτευση της διαπολιτισμικής/ διπολιτισμικής ταυτότητας μειώνεται μετά από χρόνια παραμονής στην Ελλάδα και πως η ανάγκη για διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης» παύει να παίζει σημαντικό ρόλο, όταν οι μαθητές έχουν πια κατακτήσει τη λεγόμενη «ακαδημαϊκή γλώσσα» του σχολείου, στα πέντε χρόνια περίπου (Cummins, 2003γ).

Βέβαια, ο πίνακας 2.21.1. μάς δείχνει, πως κατά τα πρώτα χρόνια παραμονής στην Ελλάδα το ενδιαφέρον για επίδειξη εκπαιδευτικού υλικού που σχετίζεται με τη χώρα καταγωγής είναι μεγαλύτερο και επομένως σε αυτήν την περίοδο αποκτά μεγαλύτερη αξία η διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Το συμπέρασμα αυτό

ενισχύεται από το γεγονός, πως οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ευνοούν τις πρακτικές του τύπου να ζητούν από τους μαθητές τους να φέρνουν παιδαγωγικό υλικό που σχετίζεται με τις χώρες προέλευσης (βλ. παρακάτω πίνακα 3.24.). Παρά όμως αυτήν την πρακτική των δασκάλων, βλέπουμε, πως το ενδιαφέρον των μαθητών για την προβολή υλικού σχετικού με τη χώρα καταγωγής τους υπάρχει και, τουλάχιστον κατά τα πρώτα χρόνια της διαμονής στους στην Ελλάδα, οι μαθητές το κάνουν αυτοβούλως.

Φέρνει υλικό/ Ηλικία	-7	8	9	10	11	12+
πολύ συχνά			1			1
Συχνά				2		
Σπάνια			1	3		4
Ποτέ	1	1	8	8	7	3
Άλλο					1	

Πίνακας 2.21.2.

Οι πίνακες 2.20.1, 2.21.1., και 2.21.2. φανερώνουν, πως σε γενικές γραμμές, οι μετανάστες μαθητές δεν προχωρούν σε «δημοσιοποίηση» (ενότητα 2.2.3.2.) στοιχείων ή υλικού, που σχετίζεται με τη χώρα καταγωγής και, συνεπώς, δεν εμπλέκονται σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης γύρω από αυτή. Και ενώ και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (ενότητα 2.2.3.5.) τονίσαμε την ανάγκη για τη δημιουργία ανάδειξης ποικίλων κατηγοριών λόγου (Γκόβαρης, 2001), θα δούμε παρακάτω (πίνακας 3.24.), πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Ρόλος του Έλληνα εκπαιδευτικού είναι σε αυτήν την περίπτωση, με διάφορες παρεμβάσεις, να παράσχει τις ευκαιρίες για αβίαστη αντιπαράθεση με τον πολιτισμικό πλουραλισμό και για ανάδειξη και καταξίωση όλων των προσωπικών κεφαλαίων των μαθητών στην καθημερινή αλληλεπίδραση, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο.

Συζητούνται στην τάξη θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης ή την πολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων ή αλλοδαπών μαθητών	
πάντα	
τις περισσότερες φορές	
συχνά	23
σπάνια	14
ποτέ	
άλλο	

Πίνακας 2.22.

Στα πλαίσια της συνάντησης των μεταναστών μαθητών με μαθητές ελληνικής καταγωγής, επισημάναμε στην ενότητα 2.2.3.4., πως ένας βασικός στόχος της παιδαγωγικής είναι, η ανάδειξη της ετερότητας ως προϋπόθεσης κάθε διαδικασίας μάθησης, συμβάλλοντας έτσι στον απεγκλωβισμό από προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2001: 28) και διερωτηθήκαμε στην ενότητα 2.2.3.1., ποιες διαστάσεις της «ταυτότητας του Εγώ» αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Δεχτήκαμε, πως οι διαστάσεις αυτές, όταν έρχονται στο προσκήνιο (λ.χ., όταν στην τάξη συζητούνται θέματα που έχουν άμεση σχέση με την ταυτότητα των μαθητών), έχει νόημα να αποτελούν αντικείμενο μιας διαδικασίας, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και αναστοχαστικής ικανότητας, ώστε οι μαθητές να εκφράζουν την ατομικότητά τους, επαναπροσδιορίζοντας όμως τους κοινωνικούς τους ρόλους (Habermas, 1996, Γκόβαρης 2004).

Το βασικό ωστόσο είναι, να δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα έκφρασης αυτής της ατομικότητας. Για τον Cummins (1999: 114), η διαπραγμάτευση της ταυτότητας των μαθητών, όπως εκφράζεται στην αυτοπεποίθηση του καθενός και στην αποδοχή του πολιτισμού καταγωγής αποτελούν πιο καθοριστικά στοιχεία στη συνέχιση της ακαδημαϊκής προόδου, από ό,τι η απλή απόκτηση δεξιοτήτων κωδικοποίησης/ αποκωδικοποίησης στη δεύτερη γλώσσα. Η δημοσιοποίηση (ενότητα 2.2.3.2.) αυτής της ατομικότητας, όταν συζητούνται στην τάξη θέματα που σχετίζονται με την ταυτότητά τους, αποτελεί το πρώτο στάδιο στην πορεία θετικής νοηματοδότησης της ταυτότητας στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής πράξης.

Ο παραπάνω πίνακας (2.22.) κάνει φανερό: (α) πως οι δάσκαλοι έχουν ένα βαθμό αυτονομίας στο να δημιουργούν πλαίσια μάθησης, μέσα στα οποία οι μετανάστες μαθητές να μπορούν να επενδύουν τις ταυτότητές τους και (β) πως τελικά μέσα στις τάξεις, το πολιτισμικό και γνωστικό κεφάλαιο του μετανάστη μαθητή μπορεί να έχει μια θέση. Το ζητούμενο είναι, τα πλαίσια μάθησης που δημιουργούν οι δάσκαλοι μέσα στην τάξη, να είναι πραγματικά πλαίσια «αναφοράς και μετασχηματισμού» (ενότητα 2.3.1.). Πλαίσια μάθησης δηλαδή, μέσα στα οποία οι μετανάστες μαθητές να μπορούν να επεξεργάζονται το γνωστικό, πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο, να τοποθετούνται κριτικά απέναντί τους και να τα μετασχηματίζουν.

Όταν στο μάθημα συζητούνται θέματα που έχουν άμεση σχέση με τη χώρα προέλευσης, δείχνει:	
περισσότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως	33
το ίδιο ενδιαφέρον για συμμετοχή	31
λιγότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή από ό,τι συνήθως	2
άλλο	

Πίνακας 2.23.1.

Ο πίνακας 2.23.1. δείχνει, ότι σε γενικές γραμμές, οι μετανάστες μαθητές δείχνουν την ίδια ή περισσότερη διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα, όταν σε αυτό συζητούνται θέματα που σχετίζονται με τη χώρα προέλευσης. Ελάχιστοι είναι οι μαθητές που αποφεύγουν ή δεν επιθυμούν να μπουν σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης του κεφαλαίου τους, το οποίο σχετίζεται με τη χώρα καταγωγής, όταν γίνεται κουβέντα για αυτό στην τάξη. Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα, σε συνδυασμό με το γεγονός πως, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα (πίνακας 2.21.1.), οι μετανάστες μαθητές ενδιαφέρονται περισσότερο να εμπλακούν σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης της ταυτότητάς τους, μας οδηγεί στην παρατήρηση, πως η σωστή αξιοποίηση από τη μεριά του δασκάλου αυτής της διάθεσης μπορεί να αποτελέσει σοβαρό κίνητρο μάθησης.

Για τους δύο μαθητές, οι οποίοι δείχνουν λιγότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή, όταν συζητούνται θέματα που έχουν σχέση με τη χώρα προέλευσης, οι δάσκαλοί τους απάντησαν στο ερωτηματολόγιο τα εξής:

	ακούει	μιλά	διαβάζει	γράφει	πρόοδο γλώσσα	πρόοδο ακαδημαϊκή	χρόνια Ελλάδα	ζήλο	φέρνει υλικό
σα14	περισσ. Φορές	συχ. λάθη	αρκετά καλά	συχνά λάθη	αρκετά καλή	ικανοποιητ.	5-6	πάντα	ποτέ
σα18	πάντα	άλλο	ικανοπ.	πολ. λάθη	ικανοπ.	ικανοποιητ.	0-2	πάντα	ποτέ

Πίνακας 2.23.2.

Στην περίπτωση που δείχνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, μπορείτε να περιγράψετε με ποιον τρόπο;

Αύξων αριθμός	Απάντηση
αα7.	Παρακολουθεί με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θέλει να μιλάει συνέχεια για την ιδιαίτερη πατρίδα του.
αα8.	Ενθουσιάζεται, θέλει να μιλήσει για την χώρα του και ακούει με ενδιαφέρον.
αα15.	Φέρνοντας στοιχεία πολιτισμού.
αα17.	Συζητάει λες και έφυγε χτες.

Πίνακας 2.23.3.

Πώς χαρακτηρίζετε την πρόδοό του στη γλώσσα από τη μέρα που ήρθε στο σχολείο;				
πολύ καλή	αρκετά καλή	ικανοποιητική	μέτρια	μικρή
21	16	13	14	1

Πίνακας 2.24.

Ήδη, έχουμε παρατηρήσει, πως οι μαθητές που φέρνουν υλικό σχετικό με τις χώρες καταγωγής τους και, ως εκ τούτου, εμπλέκονται σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης γύρω από τα στοιχεία του «συστήματος αλληλεπίδρασης», έχουν όλοι αναφορικά καλή γλωσσική εξέλιξη (πίνακας 2.20.2.).

Υπάρχουν ομόγλωσσοί του στο σχολείο;	
ναι	όχι
58	6

Πίνακας 2.25.

Αν ναι, σε ποια γλώσσα μιλάει μαζί τους;				
Ελληνικά	Πρώτη γλώσσα	Πότε στη μια πότε στην άλλη ¹⁰⁰	Τις μπερδεύει/ τις αναμειγνύει ¹⁰¹	Άλλο
39	3	14	1	1

Πίνακας 2.26.

αα61. Άλλο: επειδή είναι σε πολύ μικρότερη τάξη το άλλο ομόγλωσσο παιδί, δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ τους

Ο πίνακας 2.26. μάς δείχνει, πως σε 58 τουλάχιστον περιπτώσεις υπήρχαν ομόγλωσσοι του στο σχολείο, με τους οποίους όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις, ο μετανάστης μαθητής μιλάει στα Ελληνικά. Επίσης, ο πίνακας αυτός μας κάνει φανερό, πως, αν και η πλειοψηφία επιλέγει να μιλήσει στα Ελληνικά, στα πλαίσια της σχολικής αλληλεπίδρασης οι πρώτες γλώσσες έχουν κάποια θέση, μια και χρησιμοποιούνται στον α' ή β' βαθμό από 18 μαθητές. Επομένως, αποκτά ιδιαίτερη αξία και η αξιοποίησή τους με κάποιον τρόπο.

¹⁰⁰ Το πεδίο αυτό αφορά στις περιπτώσεις που οι μαθητές μιλούν ή μόνο στα Ελληνικά ή μόνο στην πρώτη τους γλώσσα σε κάποιες επικοινωνιακές περιστάσεις στο σχολείο.

¹⁰¹ Το πεδίο αυτό αφορά στην εναλλαγή κώδικα (βλ. ενότητα 2.1.1.6.).

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ακόμη, πως οι μετανάστες μαθητές του ελληνικού σχολείου επιλέγουν σε κάποιες περιστάσεις να χρησιμοποιούν τις πρώτες τους γλώσσες στις μεταξύ τους συνομιλίες και, έτσι, αξιοποιούν τη διγλωσσία τους για την κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών στα πλαίσια της ομάδας τους. Οπότε και στο βαθμό, που η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών μπορεί να στηριχτεί στις πρώτες τους γλώσσες, αποκτά ενδιαφέρον η σκέψη, στα πλαίσια της συνεργατικής δουλειάς μέσα στην τάξη, όπου αυτό είναι εφικτό, οι μαθητές να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν πρακτικές αποκλειστικής συνομιλίας στις πρώτες τους γλώσσες.

Αναφέραμε στην ενότητα 2.1.2.1., πως, όταν στόχος του δασκάλου είναι η εμπέδωση ύλης σχετικής με γνωστικά αντικείμενα, τότε μπορεί η μάθηση να βοηθηθεί, όταν στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας οι ομόγλωσσοι χρησιμοποιούν τις πρώτες τους γλώσσες. Οι παρατηρήσεις του πίνακα 2.26. μάς δείχνουν, πως στα πλαίσια αυτής της ομαδικής εργασίας, ίσως να είναι σκόπιμο να χρησιμοποιούνται πρακτικές αποκλειστικής χρήσης της πρώτης γλώσσας, τουλάχιστον όταν και οι μαθητές αισθάνονται πιο άνετα με αυτές.

Κάνει παρέα με ελληνόφωνους στα διαλείμματα;	
Πάντα	31
Αρκετά συχνά	6
Συχνά	14
Σπάνια	5
Ποτέ	2
Άλλο	

Πίνακας 2.27.

Παλιότερες έρευνες (Μάρκου, 1997: 57) εμφάνιζαν τους Έλληνες παλιννοστούντες μαθητές ως «δειλούς» στις σχέσεις με άλλα παιδιά, «επιθετικούς στο ομαδικό παιχνίδι» και «με φοβίες». Κάτι τέτοιο δε φαίνεται όμως να προκύπτει από τη δική μας έρευνα για τα παιδιά των μεταναστών στη Ρόδο, τα οποία φαίνεται να συνάπτουν εύκολα σχέσεις με τους ντόπιους μαθητές. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, στο βαθμό που, με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε αυτούς τους μαθητές να εξασκηθούν τουλάχιστον στην «καθημερινή γλώσσα» του σχολείου.

Πώς κρίνετε την πρόοδό του σε σχέση με την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων;				
πολύ καλή	ικανοποιητική	μέτρια	μικρή	άλλο
20	25	19	2	

Πίνακας 2.28.

Τα στοιχεία του πίνακα 2.28. κάνουν σαφές πως, σε κάθε περίπτωση, οι δάσκαλοι εκτιμούν, πως η κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων για τους μετανάστες μαθητές δεν είναι πάντα η αναμενόμενη και πως, προφανώς, υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης. Από τα ερευνητικά μας ευρήματα και από τα θεωρητικά μοντέλα που επεξεργαστήκαμε, εκτιμούμε, πως η δυνατότητα διαπραγμάτευσης του «συστήματος αλληλεπίδρασης» μπορεί να οδηγήσει πράγματι σε βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, αρκεί να μπορούν να δημιουργούνται στο σχολείο εκείνες οι προϋποθέσεις, που να επιτρέπουν τη θετική νοηματοδότηση και διαπραγμάτευση της γλώσσας, της ταυτότητας και του ιδιαίτερου γνωστικού κεφαλαίου κάθε μαθητή.

3.2.2. Συμπεράσματα του δεύτερου σταδίου της έρευνας

Γενικεύοντας τις παρατηρήσεις μας από το πρώτο μέρος της έρευνας, συμπεράναμε, πως στις περισσότερες περιπτώσεις των γλωσσών των μαθητών απουσίαζαν οι δυνατότητες αξιοποίησης των γλωσσών σε ποικίλα πεδία χρήσης, κάτι που λειτουργεί αρνητικά στη δυνατότητα εμφάνισης αθροιστικής διγλωσσίας και στη δυνατότητα γλωσσικής διατήρησης.

Γενικεύοντας τις παρατηρήσεις μας από το δεύτερο μέρος της έρευνας, διαπιστώνουμε, πως οι μετανάστες μαθητές δεν εμπλέκονται σε υψηλό ποσοστό σε διεργασίες διαπραγμάτευσης γύρω από τις ταυτότητες και τη γλώσσα τους, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα, να μην μπορούν να βοηθηθούν να προοδεύουν ακαδημαϊκά, στηριζόμενοι στα εφόδια που φέρουν ερχόμενοι από τις χώρες καταγωγής τους. Η διαπίστωση αυτή προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό, τη στιγμή που έχουμε παρατηρήσει πως: (α) οι μετανάστες μαθητές δείχνουν μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή, όταν συζητιούνται θέματα, που έχουν σχέση με τη χώρα προέλευσης και πως (β) ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα η διάθεση για διαπραγμάτευση της ταυτότητας είναι εντονότερη. Ερχόμαστε έτσι στην παράδοξη αυτή κατάσταση, από τη μια να υπάρχει ένα ισχυρό δυναμικό, αποτελούμενο από τις πρώτες γλώσσες και το πολιτισμικό– γνωστικό κεφάλαιο που φέρουν οι μετανάστες μαθητές, όταν έρχονται στο ελληνικό σχολείο και το οποίο να μπορεί να συμβάλει στη βελτιστοποίηση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων, από την άλλη όμως, όπως φαίνεται από την έρευνά μας, αυτό το δυναμικό να παραμένει αναξιοποίητο.

Στο τρίτο μέρος της έρευνας διερευνούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από ζητήματα, που αφορούν στη γλώσσα και την ταυτότητα των μαθητών, ώστε να προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε το ρόλο του Έλληνα εκπαιδευτικού στη δημιουργία εκείνων των πλαισίων μάθησης, τα οποία επιτρέπουν την αξιοποίηση της πρώτης γλώσσας και του γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών, ώστε, τελικά, αυτοί να μπορούν να προοδεύουν ακαδημαϊκά.

3.3. Τρίτο στάδιο της έρευνας

Για τις ανάγκες του τρίτου μέρους της έρευνας, αναπτύξαμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο διανεμήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2002- 2003 σε όλους τους δασκάλους των σχολείων της πόλης της Ρόδου και έπρεπε να συμπληρωθεί από αυτούς τους ίδιους. Από τα 120 ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν, μας επιστράφηκαν τα 74, αριθμός αρκετά ικανοποιητικός, αφού καλύπτει πάνω από το 50% των εκπαιδευτικών των σχολείων στα οποία διανεμήθηκαν.

Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν όλοι δάσκαλοι κανονικών τάξεων και, όπως και στο προηγούμενο στάδιο της έρευνας, έτσι και σε αυτό, οι συναντήσεις μαζί τους ήταν διπλές ή και τριπλές πολλές φορές, ώστε οι ερωτήσεις να τους είναι ξεκάθαρες. Δε συμμετείχαν διευθυντές σχολείων, δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου, των τάξεων υποδοχής, γυμναστές, δάσκαλοι Αγγλικών, Καλλιτεχνικών κ.τ.λ.

Λόγω του ότι κάθε δάσκαλος είχε την ίδια πιθανότητα να συμμετέχει στην έρευνα και λόγω του ότι η συμμετοχή του καθενός δεν εξαρτιόταν από τη συμμετοχή των άλλων (simple random sampling) θεωρούμε, πως το δείγμα που συμμετείχε τελικά στην

έρευνά μας είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού (Lomax, 2000, Κατσίλης, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν υποχρεωμένοι να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και κάποιοι είτε επειδή δεν είχαν πάρει αρκετά σοβαρά την υπόθεση είτε επειδή δεν αισθανόταν άνετα με το περιεχόμενό τους, απέφυγαν να τα συμπληρώσουν, μολονότι υπήρχε σχετική έγκριση του περιεχομένου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σκοπός της έρευνας ήταν, να καταγραφούν τάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκειμένου το υλικό αυτό να χρησιμοποιηθεί στην εξαγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων για τις ανάγκες της εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις καθαρά στατιστικού ενδιαφέροντος (π.χ. πλήθος μαθητών στην τάξη, χρόνια προϋπηρεσίας κ.τ.λ.), ερωτήσεις τύπου πολλαπλών επιλογών (τύπος multiple choice), που σε κάποιες περιπτώσεις ζητούσαν και διευκρινήσεις, καθώς και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε ήταν το εξής:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ							
Σχολείο που υπηρετεί.....		Τάξη.....					
Σύνολο προϋπηρεσίας (σε έτη)		Αριθμός μαθητών στην τάξη					
Αριθμός παιδιών στην τάξη που μιλούν εκτός της Ελληνικής και άλλη\ες γλώσσα\ες							
Ποιες είναι αυτές οι γλώσσες;							
Αγγλική	<input type="checkbox"/>	Αλβανική	<input type="checkbox"/>	Αραβική	<input type="checkbox"/>	Αρμενική	<input type="checkbox"/>
Βουλγαρική	<input type="checkbox"/>	Γαλλική	<input type="checkbox"/>	Γερμανική	<input type="checkbox"/>	Ιταλική	<input type="checkbox"/>
Νορβηγική	<input type="checkbox"/>	Ολλανδική	<input type="checkbox"/>	Πολωνική	<input type="checkbox"/>	Ρώσικη	<input type="checkbox"/>
Σουηδική	<input type="checkbox"/>	Τούρκικη	<input type="checkbox"/>	Φιλιππινέζικη	<input type="checkbox"/>	άλλη\ες ποιες ; ...	
Οι δίγλωσσοι μαθητές σας χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα έξω από το σχολείο;							
Καθόλου <input type="checkbox"/> , πολύ λίγο <input type="checkbox"/> , λίγο <input type="checkbox"/> , αρκετά <input type="checkbox"/> , πολύ <input type="checkbox"/> , πάρα πολύ <input type="checkbox"/>							
Πώς θα αναγνωρίζατε ένα δίγλωσσο παιδί στην τάξη;							
Από το όνομα <input type="checkbox"/> , από τη φυσιογνωμία <input type="checkbox"/> , από την ομιλία <input type="checkbox"/> , άλλο.....							
Η φυσιολογική κατάσταση ενός παιδιού είναι η μονογλωσσία και όχι η διγλωσσία.							
Συμφωνώ <input type="checkbox"/> , μάλλον συμφωνώ <input type="checkbox"/> , μάλλον διαφωνώ <input type="checkbox"/> , διαφωνώ <input type="checkbox"/> , δεν ξέρω <input type="checkbox"/>							
<u>Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι πρόσθετο βάρος για το μαθητή και μάλλον τον κουράζει.</u>							
Συμφωνώ <input type="checkbox"/> , μάλλον συμφωνώ <input type="checkbox"/> , μάλλον διαφωνώ <input type="checkbox"/> , διαφωνώ <input type="checkbox"/> , δεν ξέρω <input type="checkbox"/>							
<u>Η διγλωσσία είναι πρόσθετο βάρος για το μαθητή και μάλλον τον κουράζει.</u>							
Συμφωνώ <input type="checkbox"/> , μάλλον συμφωνώ <input type="checkbox"/> , μάλλον διαφωνώ <input type="checkbox"/> , διαφωνώ <input type="checkbox"/> , δεν ξέρω <input type="checkbox"/>							

Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών αναστέλλει το πνεύμα συνεργασίας και την ομαλή λειτουργία της τάξης.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Κατά κανόνα η εκμάθηση ή η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις ενός μαθητή.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Κατά κανόνα η εκμάθηση ή η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη της γλώσσας.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν πρόβλημα πολιτισμικής ταυτότητας. Δεν ξέρουν σε ποιο πολιτισμό ανήκουν.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Κατά κανόνα οι δίγλωσσοι μαθητές απωθούν την πρώτη γλώσσα τους στην προσπάθεια τους να μάθουν Ελληνικά.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Η παρουσία δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επίδοση των άλλων μαθητών.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Οι δίγλωσσοι μαθητές αισθάνονται την εθνική και διαπολιτισμική τους ταυτότητα κατώτερη από αυτή των Ελλήνων μαθητών.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Η αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών καταπιέζεται παρά ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Η διγλωσσική- διαπολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Είναι προτιμότερο οι δίγλωσσοι μαθητές να μιλάνε Ελληνικά, όταν φεύγουν από το σχολείο.

Συμφωνώ , μάλλον συμφωνώ , μάλλον διαφωνώ , διαφωνώ , δεν ξέρω

Γιατί;.....

Τι θα συμβουλευάτε το γονιό δίγλωσσου παιδιού;

- Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα του σχολείου.
- Να μιλάει με το παιδί του στη δική του γλώσσα.
- Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα.

Γιατί;

Χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα παιδιά την άλλη γλώσσα στο σχολείο;

Συχνά , σπάνια , ποτέ

Η εισαγωγή και των άλλων γλωσσών των παιδιών σε δραστηριότητες του προγράμματος νομίζετε ότι

- Θα ήταν καλό για τα δίγλωσσα
- Θα ήταν καλό για τα μονόγλωσσα
- Θα ήταν καλό για όλα τα παιδιά
- Θα ήταν κακό για τα δίγλωσσα
- Θα ήταν κακό για τα μονόγλωσσα
- Θα ήταν κακό για όλα τα παιδιά
- Δεν θα ήταν ούτε καλό ούτε κακό για τα δίγλωσσα
- Δεν θα ήταν ούτε καλό ούτε κακό για τα μονόγλωσσα
- Δεν θα ήταν ούτε καλό ούτε κακό για όλα τα παιδιά

Εάν έχετε ήδη στο παρελθόν συμπεριλάβει ή σκέφτεστε να συμπεριλάβετε στο πρόγραμμα σας και δραστηριότητες από τις άλλες γλώσσες και πολιτισμό των παιδιών, παρακαλούμε αναφέρετε περιληπτικά

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3.3.1. Αποτελέσματα

Τα ερωτηματολόγια που αναπτύξαμε στο τρίτο στάδιο της έρευνας, μας έδωσαν τα εξής αποτελέσματα:

Σχολείο	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	6ο	7ο	8ο	9ο	10ο	11ο	12ο	14ο	15ο
αριθμός εκπαιδευτικών	8	6	5	1	4	12	0	6	3	1	9	8	6	5

Πίνακας 3.1.

Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα καλύπτουν το σύνολο σχεδόν των σχολείων της πόλης και όχι μόνο τα σχολεία του κέντρου. Έτσι, μπορούμε να δεχτούμε σε ό,τι αφορά στη γεωγραφική διασπορά του δείγματός μας, πως αυτό είναι αντιπροσωπευτικό (Mertens, 1997).

τάξη που υπηρετεί	A'	B'	Γ'	Δ'	E'	ΣΤ'
αριθμός εκπαιδευτικών	8	13	13	12	15	14

Πίνακας 3.2.

Ανάλογες παρατηρήσεις με αυτές του πίνακα 3.1. μπορούμε να κάνουμε και για τον πίνακα 3.2., αφού αντιπροσωπεύονται στον ίδιο περίπου βαθμό όλες οι τάξεις.

Προϋπηρεσία	0-5 χρόνια	6-10 χρόνια	11-15 χρόνια	16>	Δεν απάντησαν
αριθμός εκπαιδευτικών	31	4	10	23	7

Πίνακας 3.3.

Σε ό,τι αφορά στα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε πως οι μισοί περίπου είναι νεοδιόριστοι και πως, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, έχουν λάβει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κάποια κατάρτιση σε θέματα διδασκαλίας σε μετανάστες μαθητές.

Αριθμός μαθητών στην τάξη	<19	20-24	25>
αριθμός εκπαιδευτικών	15	38	18

Πίνακας 3.4.

Ο πίνακας αυτός μας δίνει μια εικόνα για το πλήθος των μαθητών συνολικά ανά τάξη. Ενδιαφέρον θα είχε να δούμε, εάν οι δάσκαλοι, στους οποίους οι μετανάστες μαθητές φαίνεται να είναι «πρόβλημα» (πίνακας 3.11.), αφού αναστέλλουν το πνεύμα καλής συνεργασίας, έχουν ολιγάριθμες ή πολυάριθμες τάξεις (βλ. σύγκριση με πίνακα 3.11.).

% μαθητών που μιλούν και άλλες γλώσσες	<5%	6-10%	11-15%	16-20%	21-25%	>26%	Δεν απάντησαν
αριθμός εκπαιδευτικών	7	11	11	8	6	9	11

Πίνακας 3.5.

Ο παραπάνω πίνακας επιβεβαιώνει, πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών έχουν στις τάξεις τους πολλούς μαθητές (>26 %), οι οποίοι μιλούν και άλλες γλώσσες εκτός από την Ελληνική. Το γεγονός αυτό, που συνοδεύεται από πολλές παιδαγωγικές προεκτάσεις και επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα για περισσότερες μελέτες σε θέματα που άπτονται του φαινομένου της διγλωσσίας, συμφωνεί απόλυτα με τα αποτελέσματα του πρώτου μέρους της έρευνας (πίνακας 1.11.).

Οι δίγλωσσοί μαθητές χρησιμοποιούν την πρώτη τους γλώσσα έξω από το σχολείο							
καθόλου	πολύ λίγο	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	άλλο	δεν απάντησαν
3	8	15	23	12	6	4	4

Πίνακας 3.6.

Αν και οι απαντήσεις σε αυτήν την ερώτηση δεν μπορούν να θεωρηθούν απόλυτα αντικειμενικές, διότι (α) ο δάσκαλος μόνο σε ένα βαθμό μπορεί να γνωρίζει το βαθμό χρήσης των γλωσσών έξω από το σχολείο και διότι (β) η ίδια συχνότητα χρήσης μιας γλώσσας μπορεί από κάποιους να θεωρείται «αρκετή» και από κάποιους άλλους «πολύ λίγη», έχουν σημασία, στο βαθμό που μας δίνουν τουλάχιστον κάποιες ενδείξεις για το τι φαίνεται να ισχύει έξω από το σχολείο σχετικά με τις γλώσσες των μαθητών.

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα πάντως, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα των πινάκων 1.14. και 1.15. (πεδία χρήσης των γλωσσών), μας οδηγούν στο συμπέρασμα, πως η χρήση των πρώτων γλωσσών των μαθητών εκτός σχολείου, όταν γίνεται τέτοια χρήση, δε συνοδεύεται απαραίτητα από ενασχόληση με ακαδημαϊκές πτυχές αυτών των γλωσσών, πράγμα που θα οδηγούσε σε μεγιστοποίηση κάποιων οφελών λόγω προσθετικής διγλωσσίας.

Πώς θα αναγνωρίζατε ένα δίγλωσσο παιδί στην τάξη;				
από το όνομα	από τη φυσιογνωμία	από την ομιλία	άλλο	δεν απάντησαν
47	17	51	5	2

Πίνακας 3.7.

Το στοιχείο του πίνακα 3.7. καθιστούν σαφή την ανάγκη να υπάρξουν τρόποι καταγραφής του φαινομένου της διγλωσσίας από την έναρξη κιόλας της σχολικής ζωής, αφού δεν είναι πάντα εύκολο για το δάσκαλο να αναγνωρίσει ένα δίγλωσσο μαθητή. Παραθέτουμε στο σημείο αυτό το παράδειγμα της ενότητας 2.1.1.2. με το μαθητή του οποίου ο πατέρας είναι ελληνικής καταγωγής και άρα έχει ελληνικό επίθετο, έχει όμως μητέρα μη ελληνικής καταγωγής, με την οποία χρησιμοποιεί στο σπίτι άλλη γλώσσα πέραν της Ελληνικής. Συνεπώς, ξεκινάει το σχολείο με πολύ διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις από ό,τι οι υπόλοιποι συμμαθητές του, που φέρουν επίσης ελληνικά ονόματα.

Η φυσιολογική κατάσταση ενός παιδιού είναι η μονογλωσσία και όχι η διγλωσσία.					
συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ	μάλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
8	7	8	44	5	4

Πίνακας 3.8.

Από τους 15 δασκάλους που απάντησαν «συμφωνώ» και «μάλλον συμφωνώ» οι 12 συμφωνούν, πως είναι προτιμότερο οι μαθητές τους να μιλούν Ελληνικά, όταν φεύγουν από το σχολείο (σύγκριση με τα δεδομένα του πίνακα 3.20.). Ανεξάρτητα πάντως από το τι πιστεύουν οι δάσκαλοι για το ποια είναι η φυσιολογική κατάσταση των μαθητών, στην έρευνα των Neumann και Gogolin (1997: 147) φαίνεται. πως, οι ίδιοι οι δίγλωσσοι μαθητές θεωρούν τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία τους στο σχολείο και στην κοινωνία ως μια απόλυτα φυσιολογική κατάσταση. Τα δεδομένα της έρευνας των Neumann και Gogolin αφορούν βέβαια σε ένα σχολικό πλαίσιο διαφορετικό από αυτό στο οποίο διεξήχθη η έρευνά μας. Ενδιαφέρον θα ήταν μελλοντικά να υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα για το ίδιο θέμα και στον ελληνικό χώρο.

Η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας είναι πρόσθετο βάρος για το μαθητή και μάλλον τον κουράζει					
συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ	μάλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
2	7	7	52	6	1

Πίνακας 3.9.

Ο πίνακας 3.9. κάνει φανερό, πως για τους περισσότερους δασκάλους η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δε θεωρείται πρόσθετο βάρος για το μαθητή και δεν τον

κουράζει. Αυτό ισχύει τόσο για την εκμάθηση της Ελληνικής από τα παιδιά των μεταναστών όσο και για την εκμάθηση άλλων γλωσσών σε φροντιστήρια. Αυτό μας προκαλεί εντύπωση, αφού και στις δύο αυτές περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με εκμάθηση μιας γλώσσας μέσα σε τάξη σε συνθήκες σχετικής πίεσης¹⁰². Και εφόσον υπάρχει πίεση, θα υπάρχει και πρόσθετο βάρος. Το ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν, πως η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δε δημιουργεί πρόσθετο βάρος, ίσως να αποτελεί βέβαια και ένα συγκαλυμμένο τρόπο, για να έχουν από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτου γλωσσικού επιπέδου, τις ίδιες ακριβώς απαιτήσεις μέσα στην τάξη.

Η διγλωσσία είναι πρόσθετο βάρος για το μαθητή και τον κουράζει.					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
5	6	11	50	2	2

Πίνακας 3.10.

Τα νούμερα που έχουμε στα διάφορα πεδία αυτού του πίνακα, είναι περίπου ίδια με τα νούμερα του πίνακα 3.9. Η διαφορά τους όμως έχει να κάνει με το ότι στον προηγούμενο πίνακα μιλάμε καθαρά για εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ενώ σε αυτόν μιλάμε για διγλωσσία.

Η παρουσία δίγλωσσων μαθητών αναστέλλει το πνεύμα συνεργασίας και την ομαλή λειτουργία της τάξης					
Συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
1	4	14	54	1	1

Πίνακας 3.11.

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα κάνουν ένα πράγμα ξεκάθαρο: πως δηλαδή στις περισσότερες περιπτώσεις, η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών δεν αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία της τάξης. Από την άλλη μεριά, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε, πως και η αναστολή του πνεύματος καλής συνεργασίας, όπου αυτό έστω εν μέρει ισχύει (5 περιπτώσεις συνολικά), οφείλεται στο μεγάλο πλήθος μαθητών στην τάξη, αφού ο ένας δάσκαλος, που απάντησε «συμφωνώ», έχει 15- 19 μαθητές στην τάξη του, ενώ από τους τέσσερις δασκάλους, που απάντησαν «μáλλον συμφωνώ», οι τρεις έχουν 20- 24 μαθητές στις τάξεις τους και μόνο ένας έχει περισσότερους από 25 (σύγκριση με πίνακα 3.4.).

Κατά κανόνα η εκμάθηση ή χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις ενός μαθητή					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
1	6	12	53	1	1

Πίνακας 3.12.

¹⁰² Βέβαια, στο σημείο αυτό πρέπει να κάνουμε μια σαφή διάκριση μεταξύ της εκμάθησης μιας γλώσσας, που συμβαίνει μέσα σε μια τάξη σε συνθήκες πίεσης, άγχους, εξετάσεων κ.τ.λ. και μεταξύ της εκμάθησης μιας γλώσσας, που συμβαίνει εκτός τάξης, δίχως συνθήκες πίεσης, αγωνία εξετάσεων κ.τ.λ. Η διάκριση αυτή έχει περιγραφεί σε ένα βαθμό στην ενότητα 2.1.2.3.1. (θεωρία εισερχόμενης πληροφορίας).

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα δείχνουν, πως για τους δασκάλους των δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου, οι σχολικές επιδόσεις δε φαίνεται να επηρεάζονται από την εκμάθηση ή χρήση μιας δεύτερης γλώσσας. Συνεπώς, δε θα έπρεπε να μας τρώμαζε η χρήση και άλλων γλωσσών πέραν της Ελληνικής εντός ή εκτός του σχολείου. Βέβαια, διασταυρώνοντας τα αποτελέσματα του πίνακα 3.12. με αυτά του πίνακα 3.20. και 3.20.1., διαπιστώνουμε, πως τελικά στους δασκάλους επικρατεί σύγχυση ως προς τη θέση και την αξία της πρώτης γλώσσας των μεταναστών μαθητών, αφού, ενώ είναι μόνο 7 οι δάσκαλοι, οι οποίοι τουλάχιστον συμφωνούν πως η εκμάθηση ή η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις ενός μαθητή, συνολικά οι 30 από αυτούς τάσσονται υπέρ του να μιλούν Ελληνικά εκτός σχολείου (πίνακας 3.20.).

Τα αποτελέσματα αυτά, όπως και τα αποτελέσματα των πινάκων 3.21.1., 3.21.2., 3.21.3. και 3.21.4. επιβεβαιώνουν, πως μέρος των εκπαιδευτικών δε συνειδητοποιεί την αξία της πρώτης γλώσσας των μαθητών σε κοινωνικό, ψυχολογικό και μαθησιακό επίπεδο (ενότητα 2.1.2.1.). Σε μεγάλο βαθμό ακόμη, κάνει φανερά τα βήματα που πρέπει να γίνουν στην εκπαίδευση των δασκάλων, προκειμένου να ξεκαθαρίσει η εικόνα που έχουν για σημαντικά θέματα της διδασκαλίας σε μετανάστες μαθητές.

Κατά κανόνα η εκμάθηση ή χρήση μιας δεύτερης γλώσσας έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη της γλώσσας					
συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ	μάλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
1	4	14	52	2	1

Πίνακας 3.13.

Τα αποτελέσματα αυτού του πίνακα κάνουν φανερό, πως για τους δασκάλους η εκμάθηση ή χρήση μιας δεύτερης γλώσσας δε φαίνεται να έχει αρνητικές συνέπειες στην εξέλιξη της γλώσσας. Το γεγονός αυτό είναι θετικό, δεδομένου του ότι, στην αντίθετη περίπτωση, θα μιλούσαμε για την κυριαρχία μιας ολοκάθαρης και απροκάλυπτης αφομοιωτικής στάσης εκ μέρους τους¹⁰³.

Τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν πρόβλημα πολιτισμικής ταυτότητας. Δεν ξέρουν σε ποιον πολιτισμό ανήκουν					
συμφωνώ	μάλλον συμφωνώ	μάλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
6	14	21	30	2	1

Πίνακας 3.14.

Σε αντίθεση με τις προηγούμενες ερωτήσεις, όπου μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρχε η τάση να επικρατούν μεταξύ τους σχετικά κοινές απόψεις, στην ερώτηση αυτή οι απόψεις δεν φαίνεται να είναι εξίσου κοινές. Για μέρος των εκπαιδευτικών, οι δίγλωσσοι μαθητές των τάξεών τους δυσκολεύονται να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε κάποιες κατηγορίες αναφορικά με την πολιτισμική τους ταυτότητα. Στο βαθμό που αυτό όντως ισχύει, διαπιστώνεται η έλλειψη πλαισίων «αναφοράς και μετασχηματισμού», στα οποία οι μετανάστες μαθητές δε θα ντρέπονται να επενδύουν

¹⁰³ Στο θέμα αυτό επανερχόμαστε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων –ενότητα 4.

τις ταυτότητές τους και να προχωρούν σε αξιοποίηση του ιδιαίτερου ατομικού κεφαλαίου τους. Κατ' επέκταση, στο βαθμό πάντα που η παραπάνω παρατήρηση ισχύει, προκύπτει και η αναγκαιότητα δημιουργίας τέτοιων πλαισίων στο σχολείο, αφού βοηθούν τους μετανάστες μαθητές να προοδεύουν ακαδημαϊκά.

Κατά κανόνα, οι δίγλωσσοι μαθητές απωθούν την πρώτη γλώσσα τους στην προσπάθεια τους να μάθουν Ελληνικά					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
6	19	20	23	6	1

Πίνακας 3.15.

Ο πίνακας 3.15. μάς δείχνει, πως η πλειοψηφία των δασκάλων εκτιμά, πως οι μαθητές τους δεν απωθούν την πρώτη τους γλώσσα στην προσπάθεια τους να μάθουν Ελληνικά. Η θέση αυτή συμφωνεί και με την καταγραφή των πεδίων χρήσης των γλωσσών που έγινε στο πρώτο μέρος της έρευνας, όπου είδαμε, πως υπάρχουν κάποιοι χώροι μέσα στους οποίους χρησιμοποιούνται αυτές οι γλώσσες.

Η παρουσία δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επίδοση των άλλων μαθητών					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
1	1	15	52	1	4

Πίνακας 3.16.

Οι πίνακες 3.11. και 3.16. μάς δείχνουν, πως για τους δασκάλους η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στις τάξεις ούτε αναστέλλει την ομαλή λειτουργία των τάξεων ούτε δρα αρνητικά στις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Εφόσον τελικά κάτι τέτοιο ισχύει και οι μετανάστες δεν είναι «πρόβλημα» για το δάσκαλο και τους υπόλοιπους μαθητές, αλλά και εφόσον (α) οι μετανάστες μαθητές κατά τα πρώτα κυρίως χρόνια του ερχομού τους στην Ελλάδα ενδιαφέρονται περισσότερο για τη διαπραγμάτευση του ιδιαίτερου τους κεφαλαίου (πίνακας 2.21.1.) και (β) όταν συζητιούνται στην τάξη θέματα που σχετίζονται με τη χώρα καταγωγής, αυτοί δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για συμμετοχή (πίνακας 2.23.1.), αυτό που έχει νόημα να γίνει, είναι να εντοπιστούν τρόποι δημιουργίας πλαισίων μάθησης, τέτοιων που οι μετανάστες μαθητές να μπορούν τελικά να επενδύσουν το γλωσσικό, γνωστικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ώστε να διευκολυνθούν και να προοδεύουν ακαδημαϊκά.

Οι δίγλωσσοι μαθητές αισθάνονται την εθνική και διαπολιτισμική τους ταυτότητα κατώτερη από αυτή των Ελλήνων μαθητών					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
3	17	20	29	3	3

Πίνακας 3.17.

Και αυτός ο πίνακας, όπως και ο πίνακας 3.14., κάνει φανερό, πως, σε ένα βαθμό, υπάρχει πρόβλημα στο σχολείο στη θετική προβολή ή διαπραγμάτευση για την ταυτότητα, που οι μετανάστες μαθητές φέρουν ερχόμενοι από τις χώρες ή τις κοινότητές τους. Το θέμα αυτό έχει νόημα να το δούμε ως μια αδυναμία του

ελληνικού σχολείου να αναδείξει ποικίλες κατηγορίες λόγου, μέσα από τις οποίες οι μαθητές με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να οδηγηθούν σε θετική αυτοεκτίμηση.

Η αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών καταπιέζεται, παρά ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
5	15	20	31	2	2

Πίνακας 3.18.

Αναφέραμε στην ενότητα 2.2.3.1.2., πως η αυτοεκτίμηση και η αναγνώριση αποτελούν θεμελιώδεις ανθρώπινες ανάγκες (Ταίηλορ, 1997) και πως ισχυρό κίνητρο των υποκειμένων είναι η διατήρηση αυτής της αυτοεκτίμησης (Δραγώνα, 2001), η οποία και συνδέεται με την ενεργοποίηση μεγάλου μέρους της συμπεριφοράς των υποκειμένων μέσα στην ομάδα. Αν και κάτι τέτοιο δε φαίνεται με ξεκάθαρο τρόπο, σε γενικές γραμμές, η αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν καταπιέζεται στο ελληνικό σχολείο. Πάντως, η ύπαρξη 20 δασκάλων, οι οποίοι εκτιμούν, πως έστω, ως ένα βαθμό, η αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών καταπιέζεται, πρέπει να μας προβληματίζει. Η ύπαρξη αυτού του μέρους των εκπαιδευτικών κάνει ξεκάθαρη την ανάγκη για μεγαλύτερη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης», ώστε να τονώνεται περισσότερο η αυτοεκτίμηση των μαθητών και να προβάλλουν αυτοί μια θετική εικόνα για τους εαυτούς τους. Αναφέραμε εξάλλου και στην ενότητα 2.2.3.5., πως η θετική ή η αρνητική διαπραγμάτευση της ταυτότητας συνδέεται άμεσα και με τις μαθησιακές επιδόσεις (Romaine, 1989: 216).

Η διγλωσσική- διαπολιτισμική ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών ενισχύεται στο ελληνικό σχολείο					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
9	20	20	16	3	6

Πίνακας 3.19.

Ο πίνακας αυτός μας κάνει σε ένα βαθμό φανερή μια εκτίμηση των δασκάλων, πως στο ελληνικό σχολείο η διγλωσσική/ διαπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών δεν ενισχύεται. Το γεγονός αυτό, όπως παρατηρήσαμε, στερεί από το μετανάστη μαθητή μια σειρά πλεονεκτημάτων, τα οποία θα ήταν προς όφελός του να τα διατηρήσει. Τα πλεονεκτήματα αυτά συνδέονται με τον εμπλουτισμό της προσωπικότητας, τη δημιουργικότητα και τη βελτιστοποίηση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο κουλтурών. Παράλληλα, τα αποτελέσματα του πίνακα 3.19. σε συνδυασμό με τους πίνακες 3.14. και 3.17. τονίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξης πλαισίων «αναφοράς και μετασχηματισμού», στα οποία στους μετανάστες μαθητές θα δίνεται η δυνατότητα για προβολή και αξιοποίηση του ιδιαίτερου τους πολιτισμικού κεφαλαίου, γιατί έτσι θα μπορούν να προοδεύουν καλύτερα σε μαθησιακό επίπεδο.

Είναι προτιμότερο οι δίγλωσσοι μαθητές να μιλάνε Ελληνικά, όταν φεύγουν από το σχολείο					
συμφωνώ	μáλλον συμφωνώ	μáλλον διαφωνώ	διαφωνώ	δεν ξέρω	δεν απάντησαν
21	9	17	18	3	5

Πίνακας 3.20.

Στην ερώτηση «γιατί;» οι απαντήσεις που δόθηκαν κατηγοριοποιούνται στη βάση της ανάλυσης του περιεχομένου τους ως εξής:

Συμφωνώ γιατί...

1. για λόγους ανάγκης της επικοινωνίας
2. για λόγους προσαρμογής στο περιβάλλον
3. γιατί ζουν στην Ελλάδα και πρέπει να μιλούν Ελληνικά

Πίνακας 3.20.1.

Μάλλον συμφωνώ γιατί...

1. γιατί ζουν στην Ελλάδα
2. για να μάθουν καλύτερα τα Ελληνικά
3. καλό είναι ωστόσο να μάθουν να χρησιμοποιούν και τις 2 γλώσσες

Πίνακας 3.20.2.

Μάλλον διαφωνώ γιατί...

1. το παιδί πρέπει να μιλά τη γλώσσα που εκείνο επιλέγει
2. οι γλώσσες πρέπει να αναπτύσσονται παράλληλα και όχι η μια εις βάρος της άλλης.
3. γιατί πρέπει να μάθει και την εθνική του γλώσσα

Πίνακας 3.20.3.

Διαφωνώ γιατί¹⁰⁴...

1. για να χρησιμοποιούν και τη δεύτερη τους γλώσσα
2. γιατί δε βλέπεται να χρησιμοποιούν και τη δεύτερη γλώσσα
3. διότι για τη σωστή εκμάθηση της Ελληνικής η βάση είναι η πρώτη γλώσσα

Πίνακας 3.20.4.

Δεν ξέρω γιατί...

αα39. Πρέπει να μιλάει τη γλώσσα, που του διασφαλίζει γλωσσική αυθορμησία, πράγμα που του επιτρέπει και το βοηθά να εκφράζεται σωστά και ολοκληρωμένα σε κάθε περίπτωση.
--

Πίνακας 3.20.5.

¹⁰⁴ Ενδιαφέρον πάντως προκαλούν οι απαντήσεις με αύξοντες αριθμούς 5, 7 και 19 στο φύλλο ανάλυσης (πίνακες 3.20.3. και 3.20.4.) όπου γίνεται η χρήση του όρου "δεύτερη γλώσσα" για την εθνική γλώσσα. Προφανώς, πρώτη γλώσσα των μαθητών θεωρείται η Ελληνική και, ως εκ τούτου, καλό είναι οι μαθητές όταν φεύγουν από το σχολείο να χρησιμοποιούν και τη δεύτερή τους γλώσσα.

Δεν απαντώ γιατί...

αα62. Εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και το επίπεδο γνώσης της κάθε γλώσσας.
αα68. Ναι, για να τα μαθαίνουν καλύτερα, αλλά να μιλούν και την άλλη, για να μην την ξεχνούν.

Πίνακας 3.20.6.

Αν και πολλές από τις απόψεις που καταγράφηκαν στους πίνακες 3.20. – 3.20.6. είναι τεκμηριωμένες, συμπεραίνουμε, πως μέρος των εκπαιδευτικών δε συνειδητοποιεί την αξία της πρώτης γλώσσας των μαθητών στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, έτσι όπως περιγράφηκε στις ενότητες 2.1.2.2.3. και 2.1.2.2.4.

Στην ερώτηση «τι θα συμβουλευάτε το γονιό δίγλωσσου παιδιού;

- (α) Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα του σχολείου
- (β) Να μιλάει με το παιδί του στη δική του γλώσσα
- (γ) Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα
- (δ) Άλλο»

οι δάσκαλοι απάντησαν:

Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα του σχολείου	23
Να μιλάει με το παιδί του στη δική του γλώσσα	19
Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα	21
Άλλο»	4

Πίνακας 3.21.

Αναφέραμε στην ενότητα 2.2.2.2., πως σε ό,τι αφορά στη θέση του δασκάλου, για το ποια γλώσσα είναι καλύτερο να μιλιέται στο σπίτι μεταξύ γονιών και μαθητή, ενδέχεται να δημιουργηθεί αμηχανία στους γονείς, όταν αυτή η γλώσσα δεν διευκολύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Οπότε, το ζήτημα αυτό το θέσαμε στη βάση ενός διλήμματος, που έχει να κάνει με τη γλώσσα που διευκολύνει ή τη γλώσσα που δυσχεραίνει την επικοινωνία και όχι στη βάση ενός διλήμματος Γ1 ή Γ2. Τα δεδομένα πάντως του πίνακα 3.21, συγκρινόμενα με τα δεδομένα των πινάκων 3.12. και 3.13. επιβεβαιώνουν τη σύγκυση που επικρατεί μεταξύ των δασκάλων σχετικά με την αξία και τη θέση της πρώτης γλώσσας των μαθητών και θέτουν περαιτέρω ζητήματα για την εκπαίδευσή τους.

Η διάσταση απόψεων και η σύγκυση σχετικά με τη δυναμική της γλώσσας του σπιτιού επιβεβαιώνεται και σε μια ανάλογη έρευνα που έγινε στο χώρο της Ρόδου λίγα χρόνια πριν (Φιλιππάρδου, 1997: 182). Και σε εκείνη την έρευνα διαπιστώθηκε, πως για πολλούς εκπαιδευτικούς, η διγλωσσία αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο, επειδή δημιουργούνται προβλήματα στην πλήρη κατανόηση της Ελληνικής. Σε εκείνη την έρευνα μάλιστα πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν τονίσει, πως όταν μαθητές προερχόμενοι από μεικτούς γάμους χρησιμοποιούν την

Ελληνική στο σπίτι, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε σύγκριση με άλλους δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι δε χρησιμοποιούν την Ελληνική στο σπίτι.

Πάντως, η ποικιλία των απαντήσεων που λάβαμε και σε αυτήν την ερώτηση, μας δείχνει ένα ακόμη πράγμα, το ότι η αξία των γλωσσών εκ μέρους των δασκάλων καθορίζεται από υποκειμενικές κρίσεις, στηριζόμενες σε προσωπικές αντιλήψεις.

Στην ερώτηση «γιατί;» οι απαντήσεις που δόθηκαν, κατηγοριοποιημένες στη βάση της ανάλυσης του περιεχομένου τους, είναι οι παρακάτω:

Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα του σχολείου γιατί...

1. για λόγους διευκόλυνσης της επικοινωνίας
2. για λόγους ευκολότερης ενσωμάτωσης
3. για λόγους που σχετίζονται με την καλύτερη εκμάθηση της Ελληνικής
4. για την αποφυγή μαθησιακών δυσκολιών
5. διότι ζει στην Ελλάδα

Πίνακας 3.21.1.

Να μιλάει με το παιδί του στη δική του γλώσσα γιατί...

1. για να μη ξεχάσει τη γλώσσα αυτή ¹⁰⁵
2. για τη διατήρηση της επαφής με συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια
3. διότι η γλώσσα αυτή συνιστά τη βάση για την εκμάθηση της ελληνικής

Πίνακας 3.21.2.

Να μιλάει με το παιδί του στη γλώσσα που γνωρίζει καλύτερα γιατί...

1. Επειδή στη γλώσσα που οι ομιλητές κατέχουν επαρκώς μπορεί να υπάρξει καλύτερη επικοινωνία
2. για τη σωστή εκμάθηση της γλώσσας
3. για την αποφυγή της σύγχυσης στην επικοινωνία και της έλλειψης κατανόησης
4. για συναισθηματικούς λόγους

Πίνακας 3.21.3.

¹⁰⁵ Και σε αυτήν την ερώτηση διαπιστώσαμε, πως πολλοί δάσκαλοι έτειναν να χρησιμοποιούν τον όρο "δεύτερη γλώσσα" για τη γλώσσα της χώρας καταγωγής.

Άλλο, γιατί...

αα34. Εξαρτάται από τις ανάγκες τους. Με Έλληνες να μιλούν Ελληνικά και με τους ομόγλωσσούς τους τη γλώσσα τους.
αα58. Αν δεν ξέρει τη γλώσσα του σχολείου, θα πρέπει να τη μιλάει και στο σπίτι για να παρακολουθεί το μάθημα. Αν την ξέρει, μπορεί να μιλάει στο σπίτι τη δική του γλώσσα.
αα62. Εξαρτάται από τις μαθησιακές δυσκολίες που τυχόν έχει ο μαθητής.
αα66. Συμφωνώ, αν η εκμάθηση της Ελληνικής και η σωστή χρήση είναι το ζητούμενο. Υπάρχει μια συνέχεια ανάμεσα στη σχολική και στην υπόλοιπη ζωή των παιδιών.

Πίνακας 3.21.4.

Χρησιμοποιούν τα δίγλωσσα παιδιά την άλλη γλώσσα στο σχολείο;		
Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
2	28	25

Πίνακας 3.22.

Η παρατήρηση που έχουμε να κάνουμε σε σχέση με αυτόν τον πίνακα είναι, πως η επιλογή των Ελληνικών στην περίπτωση μας συνιστά για τους δίγλωσσους μαθητές, τουλάχιστον στις μεταξύ τους συνομιλίες, ως ένα βαθμό στρατηγική επιλογή, γιατί τους διευκολύνει στην επαφή με μαθητές άλλων γλωσσικών υπόβαθρων. Συνιστά λοιπόν η Ελληνική, σε ένα βαθμό (τουλάχιστον στις μεταξύ τους συνομιλίες), μία Lingua Franca (Hieronymus, 2003: 47). Οι δάσκαλοι ζουν αυτήν την κατάσταση καθημερινά στο σχολείο. Για αυτό, δεν πρέπει να μας ξαφνιάζει, πως κάποιοι από αυτούς νιώθουν, πως οι μαθητές τους απωθούν τις πρώτες τους γλώσσες στην προσπάθεια να μάθουν τα Ελληνικά (πίνακας 3.15.).

Η εισαγωγή και των άλλων γλωσσών των παιδιών σε δραστηριότητες του προγράμματος νομίζετε ότι:	
Θα ήταν καλό για τα δίγλωσσα	17
θα ήταν καλό για τα μονόγλωσσα	2
θα ήταν καλό για όλα τα παιδιά	41
θα ήταν κακό για τα δίγλωσσα	0
θα ήταν κακό για τα μονόγλωσσα	3
θα ήταν κακό για όλα τα παιδιά	2
δε θα ήταν ούτε καλό ούτε κακό για τα δίγλωσσα	2
δε θα ήταν ούτε καλό ούτε κακό για τα μονόγλωσσα	1
δε θα ήταν ούτε καλό ούτε κακό για όλα τα παιδιά	6

Πίνακας 3.23.

Ο πίνακας 3.23. μάς κάνει φανερή την τάση οι εκπαιδευτικοί να εκτιμούν θετικά την εισαγωγή και άλλων γλωσσών των μαθητών σε δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τις παρατηρήσεις που κάναμε στην ενότητα 2.1.2.1., πως

δηλαδή η αξιοποίηση με κάποιον τρόπο των πρώτων γλωσσών των μαθητών επιφέρει για τους μαθητές μια σειρά πλεονεκτημάτων. Μολονότι όμως εκτιμάται θετικά η εισαγωγή και των άλλων γλωσσών, στην ερώτηση, «Εάν έχετε ήδη στο παρελθόν συμπεριλάβει ή σκέφτεστε να συμπεριλάβετε στο πρόγραμμά σας και δραστηριότητες από τις άλλες γλώσσες και πολιτισμό των παιδιών, παρακαλούμε αναφέρετε περιληπτικά», οι δάσκαλοι απάντησαν¹⁰⁶:

αα7.	Θα το επιθυμούσα.
αα10.	Προσέλευση φωτογραφικού και πληροφοριακού υλικού από τους άλλους πολιτισμούς των παιδιών.
αα16.	(α) Στο μάθημα της Μελέτης παρουσιάσαμε πολλές εικόνες από τα Βαλκάνια και κυρίως από την Αλβανία, αφού στα 20 παιδιά τα 9 ήταν από αυτή τη χώρα. Επίσης γνωρίσαμε αρκετά ήθη και έθιμα. Παίξαμε επίσης αρκετά παιχνίδια των παιδιών της χώρας αυτής. Χρησιμοποιούσαμε σπάνια φράσεις της Αλβανικής (χαιρετισμοί κ.τ.λ.). Στο ίδιο μάθημα γνωρίσαμε και τη Γερμανία, μια χώρα που εγώ γνωρίζω καλά. Κι εδώ χρησιμοποιούσαμε φράσεις στα Γερμανικά. (β) Αναπαράσταση αλβανικού γάμου με όλα τα έθιμα κ.τ.λ. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, αφού καθετί καινούριο τα ενθουσιάζει. (γ) Μιλούμε για τη Γερμανία και τα παιδιά χρησιμοποιούν φράσεις της γλώσσας. Τα παιδιά μόνα τους επαναλαμβάνουν τις φράσεις αυτές και μάλιστα στη σωστή στιγμή και σειρά. Επίσης, χαρακτηριστική είναι η επιμονή τους να μάθουν όσο πιο πολλά για τη Γερμανία και την Αφρική. Πιστεύω πως η παρουσίαση και κυρίως η αρχή που θα κάνει ο εκπαιδευτικός στην παρουσίαση ενός πολιτισμού, μιας χώρας, ενός λαού, είναι το σημαντικότερο βήμα. Τα παιδιά μετά ενθουσιάζονται και ακολουθούν. (δ) Στόχος μας για τη συνέχεια είναι να παρουσιαστούν τα Βαλκάνια, αφού σίγουρα έχουμε αυξημένο αριθμό μαθητών από τις χώρες αυτές των Βαλκανίων.
αα18.	Ήθη και έθιμα άλλων εθνών, γειτονικών και μη.
αα27.	Δεν έχω συμπεριλάβει στο πρόγραμμά μου.
αα34.	Ναι, χριστουγεννιάτικα έθιμα και διάφορα παιχνίδια.
αα41.	Το σχολείο στο οποίο φοιτούν τα παιδιά είναι ελληνικό, οπότε οποιαδήποτε άλλη γλώσσα δεν επιτρέπεται να μελετηθεί, εκτός αν υπάρχει δάσκαλος ειδικός για τη γλώσσα αυτή.
αα42.	Υπερασπίζονται τη μητρική τους γλώσσα και ενδιαφέρονται και για την Ελληνική. Στα πλαίσια της γλώσσας συγκρίναμε δημοτικά τραγούδια του τόπου μας με τα δικά τους. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία είναι απαραίτητο να αισθάνονται μειονεκτικά.
αα43.	Σκέφτομαι να τα συμπεριλάβω, όταν θα είμαι πιο ενημερωμένη και όταν θα έχω αρκετό ελεύθερο χρόνο από τη διδακτική ώρα.
αα45.	(α) μια ταινία, (β) μια έκθεση ζωγραφικής, (γ) παραμύθι ή βιβλίο από κάποιον συγγραφέα της συγκεκριμένης χώρας κ.τ.λ.
αα51.	Αυτό είναι εφικτό μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία και όπου το αναλυτικό πρόγραμμα επιτρέπει κάτι τέτοιο.

¹⁰⁶ Οι απαντήσεις παρατίθενται όπως ακριβώς δόθηκαν.

αα54.	Ναι, τα παιδιά που είναι στο τμήμα μας έχουν αναλάβει και φέρει πολλές φορές πληροφορίες για συνήθειες του τόπου τους. Μεγαλύτερη προθυμία είχαν τα παιδιά από τη Βουλγαρία.
αα55.	Έχει διδαχτεί διεξοδικά οτιδήποτε περιέχεται στα βιβλία του Ο.Ε.Δ.Β. και αναφέρονται σε πολιτισμούς άλλων χωρών.
αα59.	Υπάρχει στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων η ανακοίνωση από μητέρα παιδιού από τη Φινλανδία, που θα μας κάνει ανακοίνωση για την ιστορία της χώρας και φωτογραφικό υλικό. Στην πορεία και με κάθε ευκαιρία γίνονται ανακοινώσεις από μένα και τα παιδιά σχετικά με τα ήθη και έθιμα άλλων χωρών και θέματα πολιτισμού.
αα60.	Όχι.
αα75.	Είναι καλό σε μια τάξη όπου φοιτούν δίγλωσσα παιδιά να γίνονται πάντα δραστηριότητες από τον πολιτισμό που φέρνουν αυτά τα παιδιά. Σε μια τάξη βέβαια με πολλά παιδιά αυτό είναι αρκετά δύσκολο. Το καινούριο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης και οι διαθεματικές δραστηριότητες που ακολουθούν αυτό το πρόγραμμα βοηθούν πολύ.
αα76.	(α) Καθιέρωση γωνιάς βιβλίου στο σχολείο, όπου εκτίθενται βιβλία και από τις άλλες γλώσσες, (β) τοποθέτηση σε περίοπτη θέση του σχολείου, επιγραφών και εικόνων των άλλων γλωσσών (γ) δραστηριότητες όπου θα γίνεται χρήση μουσικού υλικού (τραγούδια, κασέτες) με διάφορα ήθη και έθιμα, ζωντανές εκδηλώσεις και δράση των ομάδων της χώρας προέλευσης.
αα77.	Συζήτηση εμπειριών, φωτογραφίες, αντικείμενα. Γωνιά για δίγλωσσα παιδιά με καρτέλες στη γλώσσα τους.
αα78.	Έχω ασχοληθεί και στο παρελθόν και τώρα με τον πολιτισμό των παιδιών που προέρχονται από άλλες χώρες με φωτογραφικό υλικό, παιχνίδια μέσα και έξω από την τάξη, συνήθειες, έθιμα (μαγειρική, γλυκά κλπ.).

πίνακας 3.24.

Οι παρατηρήσεις που μπορούμε να κάνουμε για τον πίνακα 3.24. θα μπορούσαν να είναι πολλές και διαφορετικές ανάλογα με την κάθε απάντηση που λάβαμε. Ωστόσο, στα πλαίσια της παρούσας εργασίας, εμάς μας ενδιαφέρει να σταθούμε σε κάποιες γενικές παρατηρήσεις, που αφορούν συνολικά στο θέμα της δημιουργίας πλαισίων μάθησης που επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση του ιδιαίτερου κεφαλαίου των μαθητών.

Αυτές λοιπόν είναι οι εξής:

- Η συμμετοχή των μεταναστών μαθητών στη σχολική ζωή βαραίνει τους εκπαιδευτικούς με πολλές ευθύνες, διότι στα πλαίσια της καθημερινής σχολικής αλληλεπίδρασης καλούνται να διδάξουν, μη γνωρίζοντας το γενικότερο γνωστικό, πολιτισμικό και γνωστικό φορτίο που φέρουν οι μαθητές τους. Κατά συνέπεια, και με βάση την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, το να υπάρξει μάθηση στηριζόμενη στο γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο που φέρουν κατά τον ερχομό τους στο ελληνικό σχολείο τα παιδιά των μεταναστών, δεν είναι απλή υπόθεση (βλ. π.χ. δάσκαλο με α.α. 43).
- Όταν οι δάσκαλοι ακολουθούν αποκλειστικά και μόνο προκαθορισμένα από το υπουργείο προγράμματα διδασκαλίας ή όταν εφαρμόζουν στην τάξη

πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας με τα ίδια ακριβώς κριτήρια αξιολόγησης για όλους τους μαθητές (βλ. π.χ. δάσκαλο με α.α. 55), τότε τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας θα είναι αβέβαια για εκείνους τους μαθητές, οι οποίοι, εκ των πραγμάτων, δεν είναι δυνατόν να ταυτίζονται ή να ανταποκρίνονται σ' αυτές τις πρακτικές. Όταν όμως προσπαθούν να μάθουν και να κατανοήσουν τους μαθητές τους, όταν επενδύουν πάνω στις δυνάμεις και τα ταλέντα τους και όταν εμπλέκονται σε μια διαδικασία προσωπικής διερεύνησης και μεταμόρφωσης (Shor κ' Freire, 1987, Wells, 1999, 2002), τότε σίγουρα ανεπιθύμητες καταστάσεις, όπως προκαταλήψεις, φοβίες και ανασφάλειες απομακρύνονται από το σχολείο.

- Αυτή η διαδικασία της προσωπικής διερεύνησης δεν είναι μια απλή διαδικασία και ο δάσκαλος πρέπει να προσπαθήσει, για να ξεφύγει από τους παραδοσιακούς μηχανισμούς αναπαραγωγής των μαθημάτων. Τα θετικό πάντως είναι, πως τέτοια περιθώρια έχει, όπως μας δείχνουν και τα στοιχεία του πίνακα 2.22.
- Σε αυτές τις διαδικασίες διερεύνησης είναι σημαντικό οι δάσκαλοι να μη δουλεύουν με το μαθητή μόνο σε μία κατεύθυνση του «συστήματος αλληλεπίδρασης», αγνοώντας τις άλλες δύο. Μια διδασκαλία γλώσσας, χωρίς να εμπλέκεται σε αυτήν η δυνατότητα διαπραγμάτευσης μιας θετικής ταυτότητας του μαθητή και κάποιο περιεχόμενο μάθησης με αξία για το μαθητή, είναι μια διδασκαλία με μικρό ουσιαστικό αντίκρισμα, σε σχέση με μια διδασκαλία, στην οποία εμπεριέχονται όλα τα στοιχεία του συστήματος.

3.3.2. Συμπεράσματα του τρίτου σταδίου της έρευνας

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αμέσως αντιληπτό, πως από τους περιστασιακούς παράγοντες που ορίζουν το πλαίσιο μάθησης και τους οποίους αναφέραμε στην ενότητα 2.3.1., δε φαίνεται ούτε ιδιαίτερες δραστηριότητες να οργανώνονται στο σχολείο ούτε εξατομικευμένη στήριξη να παρέχεται ούτε η πλαισιωμένη μάθηση να ισχύει. Ακόμη, διαπιστώνουμε, με ελάχιστες ίσως εξαιρέσεις, πως στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ρόδου επικρατεί ένα εξουσιαστικό μοντέλο, που επιβάλλει την απόλυτη κυριαρχία της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας στο σχολείο, ενώ απουσιάζουν και οι προϋποθέσεις για διαπολιτισμικές αλλαγές (πίνακες 3.22. και 3.24.). Από τους παράγοντες, που ο Cummins (2000, 2003γ) έχει περιγράψει (ενότητα 2.2.6.) ως αναγκαίους για τη μάθηση της ακαδημαϊκής γλώσσας και για διαπολιτισμικές αλλαγές, μπορούμε να πούμε, πως εντοπίσαμε στους 74 εκπαιδευτικούς του δείγματός μας μόνο μια τάση εστίασης στην προηγούμενη γνώση των μαθητών (δάσκαλοι με α.α. 10, 16, 42, 54) (πίνακας 3.24.), η οποία συνδέεται άμεσα με την κατανόηση του νοήματος. Απουσιάζουν όμως τελείως από τη σχολική πραγματικότητα της Ρόδου οι παράγοντες εστίαση στη χρήση της γλώσσας και εστίαση στη γλώσσα (ενότητα 2.2.6.). Οπότε και η μεγάλη πρόκληση στην οποία καλούνται να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, αφορά στο κατά πόσο θα καταφέρουν να εντάξουν στο σχολικό πρόγραμμα δραστηριότητες όπως αυτές που περιγράφηκαν στην ενότητα 2.2.6. (Cummins, 2003γ).

Από τις απαντήσεις που λάβαμε στο τρίτο στάδιο της έρευνάς μας, παρατηρούμε ακόμη, πως τα πλαίσια μάθησης στο σχολείο σε ό,τι αφορά στους μετανάστες μαθητές φαίνεται να χαρακτηρίζονται από τα εξής 2 σημεία:

- (α) Κάθε εκπαιδευτικός έχει μια προσωπική, υποκειμενική εκτίμηση για τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα ζητήματα μάθησης των μεταναστών μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο εξωτερικεύεται και εκφράζεται αυτή η εκτίμηση σχετίζεται άμεσα με προσωπικές, ιδεολογικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές συναρτήσεις. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας (αλλά και γενικότερα στην εκπαίδευση), οι συναρτήσεις αυτές έχουν ιδιαίτερη σημασία, αφού απέχουν πολύ από αυτό που εμείς ορίσαμε ως μαθησιακά πλαίσια «αναφοράς και μετασχηματισμού» του γλωσσικού, γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.
- (β) Η εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών και η αντιμετώπιση των προβλημάτων, που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, βασίζεται, όπου αυτό γίνεται, στον αυτοσχεδιασμό των εκπαιδευτικών.

Είναι όμως λογικό, ο εκπαιδευτικός που έχει ζήσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του σε ένα μονοπολιτισμικό πλαίσιο, όπου τονίζεται ιδιαίτερα η εικόνα του εθνικού εαυτού, ο οποίος διατηρεί μια «ιδιαιτερή φυσιογνωμία», να διαθέτει ένα ήδη διαμορφωμένο σύνολο θέσεων απέναντι στο «διαφορετικό» (Ασκούνη, 2001: 74). Είναι επίσης λογικό, αυτή η στάση του να ενισχύεται από τον κεντρικά ελεγχόμενο για τόσα πολλά χρόνια στην εκπαίδευση μηχανισμό επιλογής της σχολικής ύλης για το σύνολο των μαθητών.

Για αυτούς τους λόγους και επειδή η πολυπολιτισμικότητα στην Ελλάδα είναι πια γεγονός, (Γκότοβος, 2002, Γκότοβος κ' Μάρκου 2003, χαρτογράφηση γλωσσών στο πρώτο στάδιο της έρευνάς μας), είναι αναγκαίο ο δάσκαλος να αναπτύξει ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, που θα αφορούν στη διαπραγμάτευση και στην αξιοποίηση του συνόλου του πλούτου που φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο.

Λέγοντας ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές, σε καμία περίπτωση δεν εννοείται, πως ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι ουδέτερος σε αυτή τη διαδικασία διαπραγμάτευσης (Bruner, 1996). Αυτό όμως που αποκτά ιδιαίτερη αξία, είναι ο δάσκαλος να αφήνει χώρο στην τάξη για τη διαπραγμάτευση του συνόλου των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των στοιχείων του «συστήματος αλληλεπίδρασης» για όλους ανεξάρτητα τους μαθητές. Αυτό δε σημαίνει πως απαιτείται να εξομοιώνει και να εξισώνει τις διαφορές των μαθητών, αλλά να τις αναδεικνύει. Και από τη στιγμή που αφήνει περιθώριο για την ανάδειξη των χαρακτηριστικών όλων των μαθητών, τότε επιτρέπει και στην τάξη να αναγνωρίσει την αξία αυτών των χαρακτηριστικών. Οι γνώσεις, η γλώσσα και η πολιτισμική ταυτότητα του μετανάστη μαθητή, μπορούν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν κατάλληλα στη διδακτέα ύλη από το δάσκαλο, ο οποίος χρησιμοποιεί κατάλληλα τις εμπειρίες του καθένα για εμπλουτισμό. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται η αίσθηση στα παιδιά ότι η γνώμη τους μετράει και τα αντικείμενα συζήτησης δεν είναι μονοδιάστατα. Έτσι, διατηρείται η αυτοεκτίμηση των μεταναστών μαθητών στην τάξη και ενισχύεται η εκτίμηση προς τους συμμαθητές γενικότερα.

4. Γενικά συμπεράσματα

Εκτός από τα επιμέρους συμπεράσματα που κάναμε στις ενότητες 3.1.3., 3.2.2. και 3.3.2., από την έρευνά μας προκύπτει μια σειρά γενικότερων συμπερασμάτων για τις «πορείες μάθησης των δίγλωσσων μαθητών στο ελληνικό σχολείο», τα οποία και παρουσιάζουμε στη συνέχεια. Για την παρουσίαση όμως αυτών των αποτελεσμάτων, στην ενότητα αυτή, δε θα ακολουθήσουμε την ίδια πορεία που ακολουθήσαμε στη διάρκεια της έρευνας, αλλά θα ξεκινήσουμε από το τέλος. Πρώτα δηλαδή θα ασχοληθούμε με τα αποτελέσματα της τρίτης φάσης της έρευνας και κατόπιν με τα αποτελέσματα της πρώτης και της δεύτερης.

Έτσι λοιπόν οι πρώτες γενικές παρατηρήσεις, που μπορούμε να κάνουμε για την τρίτη φάση της έρευνας, αφορούν στα εξής τέσσερα σημεία:

- (α) στη γενικότερη εικόνα των εκπαιδευτικών για τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές των τάξεων τους και για το φαινόμενο της διγλωσσίας
- (β) στη γενικότερή τους εικόνα για το θέμα της διαπραγματεύσεως των ταυτοτήτων μέσα στις τάξεις
- (γ) στη γενικότερή τους εικόνα για το θέμα της ακαδημαϊκής προόδου και των μαθησιακών επιδόσεων των μαθητών και, τέλος,
- (δ) στο θέμα της δημιουργίας πλαισίων «αναφοράς και μετασχηματισμού» του ιδιαίτερου κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών.

Ειδικότερα για το (α) μπορούμε να παρατηρήσουμε τα εξής:

Η παρουσία δίγλωσσων μεταναστών μαθητών στα σχολεία της Ρόδου είναι ιδιαίτερα έντονη. Ωστόσο, συχνά οι δάσκαλοι δεν αντιλαμβάνονται, πως δίγλωσσοι μπορεί να είναι, εκτός από τους μαθητές μη ελληνικής καταγωγής και μαθητές ελληνικής καταγωγής (μεικτοί γάμοι, παλιννοστούντες). Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια, συχνά οι μαθητές να αντιμετωπίζονται ως φέροντες κοινά γλωσσικά υπόβαθρα στην τάξη και, συνεπώς, να υπάρχουν κοινές αξιώσεις και απαιτήσεις για όλους. Εκτιμούμε, πως η δημιουργία ενός εργαλείου ανάλογου με αυτό που αναπτύξαμε για τις ανάγκες της πρώτης φάσης της έρευνας, θα διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς στο να γνωρίζουν τον πραγματικό αριθμό των δίγλωσσων μαθητών που έχουν στις τάξεις τους, ώστε να οργανώσουν τις σχολικές δραστηριότητες με τρόπο τέτοιο, που να ανταποκρίνονται καλύτερα στα γλωσσικά δεδομένα όλων των μαθητών τους.

Πάντως, μολονότι η παρουσία δίγλωσσων μαθητών (και ιδιαίτερα αυτών που είναι μη ελληνικής καταγωγής) είναι ιδιαίτερα αισθητή στα σχολεία της Ρόδου, το γεγονός αυτό δε φαίνεται να συνιστά πρόβλημα ούτε για τους ίδιους τους μαθητές αλλά ούτε και για τους δασκάλους τους (πίνακες 3.9., 3.10., 3.12. και 3.13.). Αυτή η παρατήρηση έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο, από τη στιγμή που οι μετανάστες μαθητές δε συνιστούν πρόβλημα, θα μπορούσαν οι πρώτες γλώσσες τους να έχουν μια θέση στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση και να τους διευκολύνουν, όπου αυτό είναι εφικτό, είτε στην κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων είτε στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Η θέση αυτή ενισχύεται και από τα αποτελέσματα του πίνακα 3.16., όπου μόνο 1,35% των δασκάλων (1/74) δήλωσε, πως η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών είναι

ανασταλτικός παράγοντας στην επίδοση των υπολοίπων μαθητών, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους δασκάλους που δήλωσαν το αντίθετο ανέρχεται σε 70,27% (52/74 δασκάλους).

Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά φανερώνουν, πως, από τη στιγμή που οι πρώτες γλώσσες των μαθητών δεν αποτελούν πρόβλημα, θα μπορούσαν να αξιοποιούνται μέσα σε αυτά τα πλαίσια μάθησης, που εμείς ονομάσαμε «πλαίσια αναφοράς και μετασχηματισμού» (ενότητα 2.31.) του ιδιαίτερου κεφαλαίου των μαθητών. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο δε φαίνεται να ισχύει, αφού πολλοί μαθητές όχι μόνο δεν αξιοποιούν τις πρώτες τους γλώσσες, αλλά, συχνά φαίνεται πως τις απωθούν στην προσπάθειά τους να μάθουν την Ελληνική (πίνακας 3.15.).

Σίγουρα, κάποιο ρόλο προς αυτήν την κατεύθυνση παίζει και ο δάσκαλος της τάξης, τη στιγμή μάλιστα που θεωρεί, πως είναι καλύτερο οι μαθητές να μιλούν Ελληνικά, όταν φεύγουν από το σχολείο (πίνακας 3.20), γιατί με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η έκθεση στη γλώσσα στόχο και, ως εκ τούτου, μαθαίνουν την Ελληνική καλύτερα. Βλέπουμε λοιπόν πως συχνά κυριαρχούν μεταξύ των δασκάλων διαισθητικές αντιλήψεις του τύπου, πως όσο πιο πολύ είναι εκτεθειμένοι οι μαθητές στην Ελληνική τόσο γρηγορότερα ή τόσο καλύτερα τη μαθαίνουν. Αγνοείται με αυτόν τον τρόπο ο ρόλος των πρώτων γλωσσών στο σχηματισμό των εννοιών και στην επικοινωνία, τουλάχιστον έτσι όπως τα περιγράψαμε στις ενότητες 2.2.2.1. και 2.2.2.2.

Ο ρόλος των πρώτων γλωσσών στο σχηματισμό των εννοιών και στην επικοινωνία φαίνεται να αγνοείται και στο θέμα της γλώσσας, η οποία είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται μεταξύ γονέων και μαθητών (πίνακας 3.21.). Τα ευρήματα της έρευνάς μας σε αυτό το θέμα κάνουν φανερό, πως, τελικά, σε ένα βαθμό οι δάσκαλοι του ελληνικού σχολείου δεν αντιλαμβάνονται τη σύνδεση μεταξύ της γλώσσας που διευκολύνει την κατανόηση και την επικοινωνία με τη μαθησιακή πρόοδο. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός, ότι για τους δασκάλους του ελληνικού σχολείου είναι προτιμότερο οι μαθητές να μιλούν την Ελληνική, ακόμη και όταν δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, ακόμη και όταν δεν μπορούν να οδηγηθούν σε μάθηση. Η αντίληψη αυτή φανερώνει πως, σε ένα βαθμό, για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη σημασία έχει ο μη Έλληνας μαθητής να μάθει την Ελληνική, παρά να κατανοήσει και να προοδεύσει μαθησιακά.

Υπό αυτές τις συνθήκες, δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση και το γεγονός, πως οι μετανάστες μαθητές φαίνεται να αποτυγχάνουν να συνεχίσουν με επιτυχία σε μαθησιακό επίπεδο στις τάξεις του γυμνασίου και παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003). Αν ένα από τα αίτια αυτής της διαρροής είναι και η αδυναμία μαθησιακής τους προόδου για το λόγο που περιγράφουμε, δεν πρέπει να μας προκαλεί εντύπωση πως, υπό αυτές τις συνθήκες, το ελληνικό σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός αναπαραγωγής του κοινωνικού status quo και στην περίπτωση των παιδιών των μεταναστών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις κάνουν ακόμη ένα πράγμα φανερό, πως δηλαδή σε ένα βαθμό οι δάσκαλοι λειτουργούν και ως φορείς πραγμάτωσης μιας «συγκαλυμμένης» αφομοιωτικής ιδεολογίας, η οποία, ενώ δε βλέπει πρόβλημα στη γλώσσα που φέρει ο «άλλος» (βλ. πίνακα 3.10 και 3.13.), στην ουσία λειτουργεί υπέρ της κατάρτησής της. Οι δάσκαλοι ως φορείς ενός ρόλου που πρέπει να πραγματώσουν και ο οποίος συνδέεται με συγκεκριμένες προσδοκίες από τη μεριά της κοινωνίας, τελικά

περισσότερο συμβάλλουν στην παγίωση μιας κατάστασης, που βλέπει τον «άλλο» ως κατώτερο, παρά στην ενίσχυση της γνωριμίας και εξοικείωσης με το διαφορετικό και, άρα, στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Σε ό,τι αφορά στο (β), στη γενικότερη δηλαδή εικόνα που έχουν οι δάσκαλοι για το θέμα της διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων, αξίζει να σημειώσουμε, πως εδώ το τοπίο δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρο, κυρίως σε ό,τι αφορά στα εξής: (1) σε ποιον πολιτισμό αισθάνονται ότι ανήκουν οι μετανάστες μαθητές, (2) αν αισθάνονται την ταυτότητά τους κατώτερη από αυτήν των ελληνικής καταγωγής συμμαθητών τους, (3) αν καταπιέζεται η αυτοεκτίμησή τους και (4) αν ενισχύεται η διγλωσσική-διαπολιτισμική τους ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο.

Η ασαφής εικόνα που παίρνουμε για τα παραπάνω ζητήματα, θα μπορούσε να ερμηνευτεί από διάφορες οπτικές, ίσως και αντιφατικές μεταξύ τους. Το μόνο σίγουρο όμως είναι, πως στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τους δασκάλους, σε ένα μόνο βαθμό δίνεται η δυνατότητα στους μετανάστες μαθητές να νοηματοδοτήσουν θετικά τις ταυτότητές τους, μέσω της δυνατότητας εντοπισμού σε αυτές μιας από τις πολλές κατηγορίες αντίληψης της πραγματικότητας.

Ωστόσο, σε μια παιδαγωγική διαδικασία, στην οποία το ιδιαίτερο κεφάλαιο των μαθητών θα είχε αξία, οι μαθητές δε θα αισθάνονταν πως ανήκουν λ.χ. μόνο στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής ή δε θα είχαν πρόβλημα να ανήκουν και στον πολιτισμό της χώρας προέλευσης και της χώρας διαμονής (Baugnet, 1998). Αναφέραμε στην ενότητα 2.2.3.4., πως ο διπλός αυτοπροσδιορισμός και ο διπλός τρόπος προβολής της πραγματικότητας εκ μέρους των μαθητών αφορά τόσο στη διάθεσή τους για αντίσταση της υπαγωγής αυτού που φέρουν σε αρνητικές κατηγορίες όσο και στη διάθεσή τους για συμμετοχή στο γενικό πολιτισμό (Γκόβαρης, 2000β). Η παροχή της δυνατότητας αυτής είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο. Δυστυχώς όμως και εδώ η αδυναμία αντιμετώπισης αυτής της πρόκλησης συνηγορεί υπέρ του διαχωρισμού και υπέρ του αποκλεισμού κάποιων ομάδων.

Σε ό,τι αφορά στο (γ), στη γενικότερη δηλαδή εικόνα που σχηματίζουμε με βάση τις απόψεις των δασκάλων για το ζήτημα της ακαδημαϊκής προόδου και των επιδόσεων των μαθητών, μπορούμε να ξεκινήσουμε με τις διαπιστώσεις πως: (α) η εκμάθηση ή η χρήση μιας δεύτερης γλώσσας δεν έχει αρνητικές συνέπειες στις επιδόσεις ενός μαθητή και (β) πως η παρουσία των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στις επιδόσεις των υπολοίπων μαθητών.

Το ζήτημα όμως είναι, όπως αναφέραμε και στις ενότητες 1.1 και 2.2.4. πως: (α) καμία γλώσσα δεν είναι συνδεδεμένη μόνο με ένα συγκεκριμένο γνωστικό κεφάλαιο και (β) η αξιοποίηση του γνωστικού κεφαλαίου, που ούτως ή άλλως φέρει ο μαθητής, οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και στη δεύτερη γλώσσα. Το ζητούμενο λοιπόν στην καθημερινή σχολική αλληλεπίδραση θα ήταν, οι μαθητές να οδηγούνται σε ακαδημαϊκή μάθηση και υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα, αξιοποιώντας και το γνωστικό κεφάλαιο που φέρουν από τις χώρες προέλευσης. Εξάλλου, το γνωστικό αυτό κεφάλαιο τους είναι απαραίτητο τόσο για την κατανόηση της νέας γνώσης που τους παρέχεται στο σχολείο όσο και για την εκμάθηση της νέας γλώσσας.

Το ζητούμενο βέβαια για την αξιοποίηση (α) των γλωσσών των μαθητών, (β) του πολιτισμικού και (γ) του γνωστικού τους κεφαλαίου είναι, όπως αναφέραμε, η ύπαρξη τέτοιων πλαισίων μάθησης, μέσα στα οποία να επιτρέπεται η επένδυση της γλώσσας, της ταυτότητας και των γνώσεων του μαθητή και η αξιοποίησή τους μέσω μιας διαρκούς διαπραγμάτευσης. Μόνο τότε αισθάνονται οι μαθητές πως η τάξη τους ανήκει και πως μέσα σε αυτήν έχουν θέση ισότιμη με τους συμμαθητές τους. Η δημιουργία τέτοιων πλαισίων, μέσα στα οποία οι μαθητές επενδύουν, ταυτίζονται και μετασχηματίζουν τελικά αυτό που φέρουν, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και συνιστά μια από τις υποχρεώσεις του δασκάλου.

Ερχόμαστε έτσι στο σημείο (δ) των παρατηρήσεων που κάνουμε για το τρίτο μέρος της έρευνας και που αφορά στη δημιουργία πλαισίων «αναφοράς και μετασχηματισμού». Απαραίτητος στη δημιουργία τέτοιων πλαισίων κρίνεται ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος εφαρμόζει στην τάξη μεθόδους διδασκαλίας, τέτοιες που να μην αποκλείουν από την καθημερινή αλληλεπίδραση κανέναν από τους μαθητές του. Ο δάσκαλος είναι εμπνευστής και δίνει στους μαθητές να καταλάβουν, πως ό,τι ιδιαίτερο κεφάλαιο φέρουν μπορεί να αποτελέσει εφάληριο για περαιτέρω μάθηση. Σε αυτήν την κατεύθυνση και δεδομένου του ότι η παρουσία δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο δεν είναι ανασταλτικός παράγοντας στην επίδοση των άλλων μαθητών (πίνακας 3.16), ο δάσκαλος οργανώνει και εφαρμόζει ιδιαίτερες δραστηριότητες και προγράμματα.

Οι δραστηριότητες και τα προγράμματα αυτά, επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση του «συστήματος αλληλεπίδρασης» και, όπως αναφέραμε στην ενότητα 2.2.7., συμβάλλουν στα εξής:

- (α) επιτρέπουν την εισαγωγή του γλωσσικού, γνωστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου του μετανάστη μαθητή μέσα στην τάξη συμβάλλοντας έτσι στη νομιμοποίησή του
- (β) συμβάλλουν στην παροχή ίσων ευκαιριών για πρόοδο και μάθηση σε όλους τους μαθητές
- (γ) συμβάλλουν στη διερεύνηση και στην κριτική τοποθέτηση και του ίδιου του μετανάστη μαθητή αλλά και της τάξης απέναντι στο κεφάλαιο που φέρουν όλοι οι μαθητές
- (δ) ο εκπαιδευτικός δουλεύει και στις τρεις κατευθύνσεις του «συστήματος αλληλεπίδρασης», αφού οποιαδήποτε πρόοδος σε καθεμιά από αυτές επιφέρει οφέλη και στις άλλες δύο
- (ε) επιτρέπουν την κατανόηση του μεγέθους της σπουδαιότητας, όλων των μορφών κοινωνικών σχέσεων, που επηρεάζουν την εκπαίδευση
- (στ) δίνουν αξία στο σύνολο των διαδικασιών επίτευξης της μάθησης.

Ο πίνακας 3.24. μάς δείχνει, πως από τους 74 δασκάλους του δείγματος, οι οποίοι έχουν στις τάξεις τους μετανάστες μαθητές, μόνο κάποιοι λίγοι και αυτοί κατά καιρούς εφάρμοσαν ή οργάνωσαν το μάθημα με τέτοιο τρόπο, που να μπορούν να μπουν και οι μετανάστες μαθητές σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης του «συστήματος αλληλεπίδρασης». Ιδιαίτερα ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πρωτοβουλίες του/ της δασκάλου/ ας με α.α.76 (φύλλο Excel), ο/ η οποίος/ α (α) καθιέρωσε γωνιά βιβλίου με βιβλία και από τις χώρες προέλευσης των μαθητών, (β) τοποθέτησε σε περίοπτη θέση επιγραφές και εικόνες άλλων γλωσσών και (γ) αξιοποίησε ακουστικό υλικό από εκδηλώσεις και δράσεις των ομάδων της χώρας προέλευσης.

Συνολικά όμως, η εικόνα που σχηματίζουμε από τα στοιχεία του πίνακα 3.24., είναι τέτοια, που μας κάνει αμέσως και με ξεκάθαρο τρόπο φανερό, πως οι ιδιαιτερότητες των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό σχολείο δε λαμβάνονται υπόψη στην οργάνωση της διδασκαλίας και στην οργάνωση της τάξης. Ως εκ τούτου, πηγαίνει αναξιοποίητο ένα μεγάλο μέρος του δυναμικού τους, το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο αναφοράς στις «πορείες μάθησης».

Σε ό,τι αφορά τώρα στο πρώτο μέρος της έρευνας, όπως ήδη έχει αναφερθεί, αυτό στηρίζεται σε προϋπάρχουσα έρευνα. Στην ουσία δηλαδή, μελετάει τον ίδιο πληθυσμό (μαθητικός πληθυσμός δημοτικών σχολείων της Ρόδου), αλλά με διαφορά πέντε ετών. Η αντιπαράθεση των ευρημάτων των δύο ερευνών σε κάποια άλλη εργασία επιτρέπει την εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων για το φαινόμενο της διγλωσσίας στην πόλη της Ρόδου. Σίγουρα όμως ενδιαφέρον θα ήταν αυτή η έρευνα να συνεχιστεί και στο μέλλον, ώστε το φαινόμενο να παρακολουθηθεί σε ακόμη πιο μακροπρόθεσμη βάση.

Σε ό,τι αφορά, ωστόσο, στη δική μας έρευνα, εκτός από τις επιμέρους παρατηρήσεις που ήδη έγιναν για τα πεδία χρήσης των γλωσσών, τις προϋποθέσεις χρήσης των γλωσσών και τις προϋποθέσεις για διατήρηση ή συρρίκνωσή τους (ενότητες 3.1.2. και 3.1.3.), προκύπτουν ακόμη οι ακόλουθες γενικές παρατηρήσεις:

Το φαινόμενο διγλωσσία είναι ιδιαίτερα σύνθετο και διαπλέκεται σε πολλά επίπεδα και στην πόλη της Ρόδου. Μεγάλο ποσοστό των μαθητών των δημοτικών σχολείων γνωρίζουν γλώσσες, τις οποίες οι ελληνικής καταγωγής μαθητές θα ήταν πολύ δύσκολο να τις μάθουν και τις οποίες η ελληνική κοινωνία θα μπορούσε να αξιοποιήσει μελλοντικά προς όφελός της. Αρκεί να μπορούσαν με κάποιον τρόπο οι μαθητές που τις γνωρίζουν, να συνεχίσουν να τις χρησιμοποιούν τόσο σε επίπεδο καθημερινής γλώσσας όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκής γλώσσας.

Η μελλοντική αξιοποίηση αυτών των γλωσσών θα μπορούσε να σχετίζεται με οφέλη για την ελληνική κοινωνία σε επίπεδο οικονομικό και κοινωνικό. Τα οικονομικά οφέλη θα σχετίζονταν με τη δημιουργία δικτύου εμπορικών συναλλαγών με αυτές τις χώρες, ενώ τα κοινωνικά θα σχετίζονταν πρωτίστως με τη γνωριμία με το διαφορετικό, την εξοικείωση με αυτό και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Ένα βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση αποτελεί σίγουρα η αξιοποίηση αυτών των γλωσσών στο σχολείο. Μιλώντας για αξιοποίηση αυτών των γλωσσών στο σχολείο, δεν αναφερόμαστε κατ' ανάγκη, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, στην οργάνωση διγλωσσης εκπαίδευσης. Ήδη, αναφέραμε, πως διαφορετικό είναι το αίτημα για οργάνωση διγλωσσης εκπαίδευσης και διαφορετικό το αίτημα για αξιοποίηση των γλωσσών των μαθητών στο σχολείο. Η αξιοποίησή των γλωσσών μπορεί να πραγματοποιηθεί με απλές ενέργειες. Μέσα σε αυτό που ορίσαμε ως «πλαίσιο αναφοράς και μετασχηματισμού», τέτοιες ενέργειες μπορούν να αφορούν στη δημιουργία ειδικών τεστ για τη διερεύνηση του εννοιολογικού υπόβαθρου των μαθητών και την ενεργοποίηση της πρώτης γλώσσας στην κατανόηση των νέων εννοιών που διδάσκονται στο σχολείο¹⁰⁷, στις ομαδικές εργασίες, όταν οι μαθητές

¹⁰⁷ Ένα τέτοιο τεστ αναπτύξαμε και εμείς στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών», που οργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών (υπό έκδοση)

είναι κοινής καταγωγής¹⁰⁸, στις οποίες να ενθαρρύνονται να αξιοποιούν την πρώτη τους γλώσσα, στην ύπαρξη γωνιάς βιβλίου με βιβλία από τις χώρες των μαθητών, τα οποία μπορούν να μελετούν, όταν τελειώνουν τη δουλειά τους στην τάξη κ.τ.λ.

Σε κάθε περίπτωση όμως, αυτή η αξιοποίηση των γλωσσών, με όποιον τρόπο και εάν γίνει, συμβάλλει (α) στην ανάπτυξη διγλωσσικού αλφαριθμητισμού (Hornberger, 1996), (β) στη μεταφορά δεξιοτήτων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 1984, Goldman κ.α., 1984, Hakuta, 1987, Kenner, κ.α. 2004), (γ) στη συνειδητοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών από τη μια γλώσσα στην άλλη (Beykont, 2000), (δ) στην καλύτερη συνέχιση της μάθησης, λόγω του ότι οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη γλώσσα της επικοινωνίας (Beykont, 2000), (ε) σε εμπλοκή σε ενδεδειγμένα για αυτούς επίπεδα μάθησης (Beykont, 2000), (στ) στην καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον και στη δημιουργία σχέσεων με συνομήλικους (Gogolin κ' Neumann, 1997).

Τέλος, σε ό,τι αφορά στο δεύτερο μέρος της έρευνάς μας, ενδιαφέρον παρουσιάζουν, εκτός από τις επιμέρους παρατηρήσεις που ήδη κάναμε σε κάθε πίνακα, οι εξής γενικές παρατηρήσεις:

- (α) Οι πίνακες 2.9.1., 2.9.2., 2.9.3., 2.10.1., 2.10.2., 2.10.3., 2.11.1., 2.11.2., 2.11.3., 2.11.4., 2.12.1. και 2.12.3. μάς δείχνουν πως, ανεξάρτητα από την ηλικία και τα χρόνια διαμονής στην Ελλάδα, οι μετανάστες μαθητές φέρουν ένα κεφάλαιο, που μπορούν να αξιοποιήσουν στη στήριξη των «πορειών μάθησης».
- (β) Από τη στιγμή που φέρουν το κεφάλαιο, το οποίο μπορεί να τους βοηθήσει να προοδεύσουν, είναι προς όφελός τους, να ενισχύονται στο να το προβάλλουν στην τάξη. Ιδιαίτερα σημαντικός προς αυτήν την κατεύθυνση είναι ο ρόλος του διερευνητή δασκάλου (Wells, 1999, 2002), ο οποίος προσπαθεί να μάθει πληροφορίες για τους μαθητές του και να φέρει στην επιφάνεια στοιχεία, πάνω στα οποία οι μαθητές μπορούν να διαπραγματευτούν μια θετική εικόνα μέσα στην ομάδα, τόσο σε επίπεδο προβολής του πολιτισμικού και γλωσσικού τους υπόβαθρου όσο και σε επίπεδο ακαδημαϊκής προόδου.
- (γ) Οι μετανάστες μαθητές καταφέρνουν σχετικά γρήγορα, όπως αναφέραμε, να αποκτήσουν ευχέρεια στη καθημερινού τύπου γλώσσα, τη γλώσσα δηλαδή που απαιτείται για τις συνομιλίες στο παιχνίδι και στο διάλειμμα με τους υπόλοιπους συμμαθητές. Επίσης, συνάπτουν εύκολα φιλικές σχέσεις με τους ημεδαπούς μαθητές (πίνακας 2.27.). Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή η σύναψη φιλικών σχέσεων και το παιχνίδι ευνοούν περαιτέρω την εκμάθηση της καθημερινής γλώσσας. Ακόμη, μέσα από την καθημερινή αυτή αλληλεπίδρασή τους τονώνεται η αυτοεκτίμηση και δείχνουν μεγαλύτερη θέληση για συμμετοχή στο γίνεσθαι της νέας ομάδας.
- (δ) Οι μετανάστες μαθητές φαίνεται σε γενικές γραμμές να μην έχουν πρόβλημα να συμμετέχουν στο πολιτισμικό γίνεσθαι και στην κουλτούρα της χώρας που διαμένουν (πίνακες 2.17., 2.18., 2.19.). Για όσους από αυτούς

¹⁰⁸ Κάτι τέτοιο δεν είναι ιδιαίτερα δύσκολο να συμβεί, τη στιγμή μάλιστα που το μεγαλύτερο ποσοστό μεταναστών μαθητών προέρχονται από την Αλβανία και τη Βουλγαρία (πίνακας 1.11.).

αντιμετωπίσουν τέτοιες δυσκολίες συμμετοχής, θα μπορούσε να οργανωθεί μια άλλη έρευνα, ώστε να διερευνηθούν τα αίτια αυτής της κατάστασης.

Συγκεντρωτικά λοιπόν μπορούμε να ισχυριστούμε, πως οι μετανάστες μαθητές φέρουν κατά τον ερχομό τους στο ελληνικό σχολείο πολύτιμα εφόδια, που μπορούν να τους βοηθήσουν να προοδεύσουν γνωστικά. Το ζητούμενο είναι οι δάσκαλοι να οργανώσουν έτσι το μάθημα, ώστε αυτά τα εφόδια να μπορούν να βρουν τρόπο να αξιοποιηθούν. Η δημιουργία των κατάλληλων πλαισίων μάθησης εντός της τάξης κρίνεται απαραίτητη. Τα αποτελέσματα όμως του τρίτου μέρους της έρευνάς μας είναι απογοητευτικά ως προς το θέμα της δημιουργίας των κατάλληλων πλαισίων μάθησης. Οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν αξιοποιούν ή δε δίνουν χώρο στους μετανάστες μαθητές για διαπραγμάτευση του «προσωπικού τους κεφαλαίου» και έτσι χάνεται σημαντικό μέρος του δυναμικού, που θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν, ώστε να οδηγηθούν σε μάθηση.

Η τελευταία αυτή διαπίστωση εγείρει ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αφού αφενός διαπιστώνεται, πως οι απόψεις και οι στάσεις τους απέναντι στους γλωσσικά και εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές επηρεάζονται από υποκειμενικές κρίσεις και αξιολογήσεις, αφετέρου παρατηρείται μια γενικότερη έλλειψη ευαισθησίας στο θέμα της διαχείρισης του διαφορετικού¹⁰⁹.

Σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στο σχολείο (για όσους δάσκαλους χρησιμοποιούν κάποια ειδική διδακτική προσέγγιση), από τις παρατηρήσεις μας διαπιστώνεται, πως η συνηθέστερη πρακτική είναι ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με «φοκκλωρικού» τύπου δραστηριότητες, οι οποίες συνδέονται και με την πολιτισμική ποικιλία του σχολείου. Αυτού του τύπου οι δραστηριότητες, όσο καλές και να είναι οι προθέσεις του δασκάλου, έχει εδώ και πολλά χρόνια αποδειχτεί (Grugeon κ' Woods, 1990), πως όχι απλά δεν οδηγούν στην ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών, αλλά συχνά αναπαράγουν πολιτισμικά στερεότυπα.

Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η επιμόρφωση πάνω στα θέματα της διαχείρισης εθνοπολιτισμικών διαφορών. Κρίνεται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων, γλωσσικού και μαθησιακού κεφαλαίου των μαθητών, ώστε οι δάσκαλοι να μην «παρασύρονται» από υποσυνείδητες ή διαισθητικές αντιλήψεις, οι οποίες έστω και παρά τη θέλησή τους, οδηγούν σε διακρίσεις κατά των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Η ευαισθητοποίηση βέβαια αυτή δε δημιουργείται μόνη της, μέσω της απλής εμπλοκής σε μια διαπολιτισμική επικοινωνία. Αντίθετα, πρόκειται για μια επίπονη και δίχως τέλος διαδικασία ανάπτυξης, η οποία απαιτεί «εκ βαθέων υποστήριξη», προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι «ηθικές φιλοδοξίες» όλων όσων συμμετέχουν σε αυτή (Bender-Szymanski, 2000: 247).

¹⁰⁹ Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για ανάλογα ζητήματα αναδεικνύεται μέσα από μια σειρά ερευνών, οι οποίες διαπιστώνουν τη γενικότερη ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών απέναντι στις σημερινές εργασιακές συνθήκες του σχολείου και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Αναφέρομε χαρακτηριστικά τις έρευνες των Δαμανάκη (1997) (σε δείγμα 540 εκπαιδευτικών που ασχολούνταν με την εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών), Παπαχρήστου και Γιανόγκωνα (2001) (σε δείγμα 200 εκπαιδευτικών, οι οποίοι δήλωναν αδυναμία να χειριστούν και να προωθήσουν διαπολιτισμικές αξίες), Κοσσυβάκη (2003) (έρευνα σε δείγμα 337 εκπαιδευτικών).

5. Επίλογος- Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο κέντρο του ενδιαφέροντος της έρευνας που διεξάγαμε, βρέθηκαν μαθητές του ελληνικού σχολείου, οι οποίοι μπορεί να έχουν γεννηθεί στις χώρες καταγωγής τους ή στην Ελλάδα και οι οποίοι έρχονται στο ελληνικό σχολείο, φέροντας καθένας τους το προσωπικό του γλωσσικό, γνωστικό και πολιτισμικό κεφάλαιο. Στην ενότητα 2.2. θεωρήσαμε σημαντικό να τονίσουμε, πως τα δεδομένα του δεύτερου και του τρίτου σταδίου της έρευνάς μας δεν αφορούν ούτε σε παλινοστούντες μαθητές, ούτε σε παιδιά μεικτών γάμων, ούτε σε μουσουλμανοπαίδες, ή μαθητές Rom, ούτε σε οποιαδήποτε άλλη κατηγορία μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, παρά μόνο σε μαθητές των οποίων και οι δύο γονείς είναι μη ελληνικής καταγωγής οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα. Επισημάναμε μάλιστα το γεγονός, πως εκτός από τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών, οι οποίοι στις μέρες μας αποτελούν στο ελληνικό σχολείο την πολυπληθέστερη ομάδα μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Γκότοβος κ' Μάρκου, 2003), προβλήματα σε επίπεδο μαθησιακής προόδου μπορεί να έχουν και μαθητές, οι οποίοι προέρχονται και από άλλες ομάδες με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Εξειδικεύσαμε όμως την έρευνά μας και τονίσαμε, πως τα αποτελέσματά της αφορούν μόνο στα παιδιά των οικονομικών μεταναστών, διότι οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες μάθησης είναι τόσο διαφορετικές σε κάθε μια από τις ομάδες μαθητών που προαναφέραμε (Χατζησαββίδης, 2000), που ίσως να ήταν άτοπη η προσπάθεια γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας και σε άλλες ομάδες μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Παρόλα αυτά, από τη φύση της έρευνας, από το ότι δηλαδή πρόκειται για ποσοτική έρευνα ενός μεγάλου αριθμού μαθητών και όχι για ποιοτική μελέτη περίπτωσης ή λίγων περιπτώσεων, μας επιτρέπεται να κάνουμε κάποιες παρατηρήσεις, που αφορούν κυρίως σε επίπεδο συμπερασμάτων και εφαρμογών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο στους μετανάστες μαθητές της Ρόδου, αλλά γενικά στους μετανάστες μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Και ενώ, λόγω του ότι η έρευνά μας είναι ποσοτική και, σε ένα βαθμό, επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων και σε άλλες ομάδες μεταναστών μαθητών πέρα από αυτούς της πόλης της Ρόδου, η γενικευμένη ισχύ των αποτελεσμάτων μπορεί να ενισχυθεί με τη διεξαγωγή μιας έρευνας ευρύτερης κλίμακας. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε είτε να πραγματοποιηθεί πάλι στην πόλη της Ρόδου είτε να γίνει σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, όπου οι κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες είναι διαφορετικές από αυτές της πόλης της Ρόδου. Η έρευνα αυτή θα εστίαζε την προσοχή της πάλι σε μετανάστες μαθητές και με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα πληρέστερο σώμα δεδομένων, το οποίο θα χρησίμευε στη συγκρότηση μιας πλήρους πρότασης για το ζήτημα της εισαγωγής στην τάξη των γλωσσών, των ταυτοτήτων και του γνωστικού κεφαλαίου των μαθητών με γλωσσικές, πολιτισμικές κ.τ.λ. ιδιαιτερότητες.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Dorfmüller- Καρπούζα, Κ., (2004): Μετανάστευση και πολιτισμική ταυτότητα, στο: Σαραφίδου, Τ., (Επιμ.), (2004): *Διγλωσσία και εκπαίδευση, 4^η Επιστημονική ημερίδα ελληνικής γλώσσας*, Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Kalantzis, M., Core, B., (2001): Πολυγραμματισμοί, στο: Χρηστίδης, Φ., (Επιμ.), (2001β): *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ (σελ. 214-217).

Αγιακλή, Χ., Χατζηδάκη, Α., (2000): Όψεις της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο, στο: Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μαμτζή, Μ., (Επιμ.), (2000): *Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας, Αρχές- Προβλήματα- Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (σελ. 71-80).

Αμπατζόγλου, Γ., (2001): Γλώσσα και μετανάστευση, ψυχολογικές διαστάσεις, στο: Χρηστίδης, Φ., (Επιμ.), (2001), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ. <http://www.komvos.edu.gr> (σελ. 100-104).

Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μουμτζή, Μ., (Επιμ.) (2000): Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας, Αρχές- Προβλήματα- Προοπτικές, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αρχάκης, Α., Κονδύλη, Μ., (2002): Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας, Αθήνα: Νήσος.

Ασκούνη, Ν., (2001): Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα, η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο: Δραγώνα κ.α. (Επιμ.), (2001β): *Εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευσης*, Πάτρα: Ε.Α.Π. (σελ. 67-110).

Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α., (Επιμ.), (2000): Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, 2^{ος} τόμ. (Πρακτικά Συνεδρίου Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8/10/2000), Αθήνα: Ατραπός

Βρατσάλης, Κ., (2005): Το νηπιαγωγείο της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία της γνώσης, στο: Πρακτικά 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ, *Η «Διαθεματική» Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρατσάλης, Κ., Σκούρτου, Ε., (2000): Δάσκαλοι και μαθητές σε τάξεις πολιτισμικής ετερότητας - Ζητήματα μάθησης, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, Τεύχος 54, (26-33).

Βούρη, Σ., (1992): Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια, Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870- 1904, Αθήνα: Παρασκήνιο.

Βούρη, Σ., Καψάλης, Γ., (2003): Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία (από τη σειρά: ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη διασπορά), Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Γεωργαλίδου, Μ., (2004): Η αφήγηση, Η συνομιλιακή διαπραγμάτευση ταυτότητας στο πλαίσιο της δίγλωσσης κοινότητας Μουσουλμάνων της Ρόδου, στο: *Πρακτικά: 6th International Conference in Linguistics*, Ρέθυμνο.

Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (1997α): *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος

Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (1997β): *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2000): *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, 2^ο διεθνές συνέδριο, Τόμος 1^ο*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2000β): *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια διαπολιτισμική προσέγγιση, 2^ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος 2^ο*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2001): *Η διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης με βάση τα αυθεντικά κείμενα. Η περίπτωση της Ελληνικής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνικά ως 2^η ή ξένη γλώσσα, Τεύχος 1*, Πάτρα: Περιοδική έκδοση της Διεθνούς Ένωσης για τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2005): *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 8^ο διεθνές συνέδριο (τόμος 4)*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.), Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.

Γιαγκουνίδης, Π., (2004): *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σαν ξένη ή σαν δεύτερη για τους αλλόφωνους\ παλιννοστούντες μαθητές, μια συγκριτική προσέγγιση*, στο: Σαραφίδου, Τ., (Επιμ.), (2004): *Διγλωσσία και Εκπαίδευση, 4^η επιστημονική ημερίδα ελληνικής γλώσσας*, Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης περιουσίας Πανεπιστημίου Θράκης.

Γιαλαμάς, Β., Κούρτη Καζούλη, Β., Μπατσούτα, Μ., Σκούρτου, Ε., (2000): *Σύστημα διγλωσσίας*, στο: Σκούρτου, Ε. (Επιμ.), (2000β): *Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σελ. 91-108).

www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.

Γκόβαρης, Χρ., (2000): *Διαπολιτισμική εκπαίδευση/ αλλοδαποί μαθητές- Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*, στο: Σκούρτου Ε., (Επιμ.), (2000β): *Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σελ. 17-34) www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou

Γκόβαρης, Χρ., (2000β): *Δίγλωσση- διαπολιτισμική ταυτότητα, Μια εμπειρική προσέγγιση των διαδικασιών υποκειμενικής νοηματοδότησής της*, στο: Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2000β), *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, μια*

διαπολιτισμική προσέγγιση, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (σελ. 298- 306).

Γκόβαρης, Χρ., (2001): Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χρ., (2002): Πολυπολιτισμικό σχολείο, Τι γνωρίζουμε για τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 61 (σελ. 24- 28).

Γκόβαρης, Χρ., (2002β): Η κατανόηση του «ξένου», Προβλήματα και προοπτικές για τη διαπολιτισμική αγωγή, στο: Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (Επιμ.), (2002): *Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί, Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός (σελ. 411- 428).

Γκότοβος, Αθ., (2001): Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα, Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκότοβος, Αθ., (2002): Εκπαίδευση και ετερότητα, Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., Μάρκου, Γ., (2003): Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση, Γενική περιγραφή, Τεύχος Α', Αθήνα: ΙΠΠΟΔΕ.

Δαμανάκης, Μ., (1989): Μετανάστευση και εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (1991): Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τα Ελληνόπουλα στη Γερμανία, Ιωάννινα: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ., (1997): Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., (Επιμ.), (2002): Διαπολιτισμική παιδαγωγική στην Ελλάδα, Πρακτικά ζητήματα και θεωρητικά ζητούμενα, στο: *Επιστήμες Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης- Σχολή Επιστημών Αγωγής- Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)*, θεματικό τεύχος 2002.

Δαμανάκης, Μ., (2002β): Όρια και αντοχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης σε συγκρουσιακές καταστάσεις, Η περίπτωση της Κύπρου, στο: *Επιστήμες Αγωγής, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης- Σχολή Επιστημών Αγωγής- Π.Τ.Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.)*, τεύχος 4, (σελ. 73-85) www.ediamme.edc.uoc.gr.

Δαμανάκης, Μ., Σκούρτου, Ε., (2001): Ζητήματα ορολογίας σχετικά με τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, στο: Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α., (Επιμ.), (2000): *Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, 2^{ος} τόμ. (Πρακτικά Συνεδρίου Ρέθυμνο – Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8/10/2000)*, Αθήνα: Ατραπός (σελ. 88-98).

Δεμερτζής, Ν., (2000): Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος, στο: *Επιστήμη και Κοινωνία*, τεύχος 4, (σελ. 53-78).

Δενδρινού, Β., (2000): Διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στο: Χρηστίδης, Φ., (Επιμ.), (2000): *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ (σελ. 217- 222).

Δενδρινού, Β., (Επιμ.), (2000β): Γλωσσικός υπολογιστής, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Δραγώνα, Θ., (2001): Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες, στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., (Επιμ.), (2001): *Εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες– κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και σχολείο*, Πάτρα: Ε.Α.Π. (σελ. 25- 48).

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., (Επιμ.), (2001α): Εκπαίδευση, Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., (Επιμ.), (2001β): Εκπαίδευση, Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες– κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και σχολείο, Πάτρα: Ε.Α.Π.

Εμπειρικός, Λ., Ιωαννίδου, Α., Καραντζόλα, Ε., Μπαλτσιώτης, Λ., Μπέης, Σ., Τσιτσελίκης, Κ., Χριστόπουλος, Δ.) (Επιμ.), (2001): Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα, Αρβανίτικα, Βλάχικα, Γλώσσες της μειονότητας της δυτικής Θράκης, σλαβικές διάλεκτοι της Μακεδονίας, Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005): Ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για τη πολυγλωσσία, Ανακοίνωση στο Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, COM (2005) 596, τελικό.

Καΐλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (Επιμ.), (2002): Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί, Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός.

Καλογιαννάκη, Π., Μακράκης, Β., (Επίμ.), (1996): Ευρώπη και εκπαίδευση, Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα: Γρηγόρης.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β., (1998): Διαπολιτισμική αγωγή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσίλης, Ι., (2000): Περιγραφική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Κοιλιάρη, Α., (2004): Διγλωσσία, Περιβάλλον- ομιλητές- εκπαίδευση. κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, στο: Σαραφίδου, Τ., (Επιμ.), (2004): *Διγλωσσία*

και εκπαίδευση, 4^η επιστημονική ημερίδα ελληνικής γλώσσας, Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Κοιλιάρη, Α., (2005): Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση, Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003): Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο, Προσδοκίες, προοπτικές, όρια, Αθήνα: Gutenberg.

Κοτζιάς, Ν., (1996): Η νεωτερικότητα, το κράτος δικαίου, το επιστημονικό παράδοξο, μια σύγκριση, εισαγωγή στο: Habermas. J., (Επιμ. Κοτζιάς, Ν., Γεωργίου, Θ., Μετφρ. Λουπασάκης, Θ.), (1996): *Το πραγματικό και το ισχύον, Συμβολή στη διαλογική θεωρία του δικαίου*, Αθήνα: «Νέα Σύνορα»- Α.Α. Λιβάνη (σελ. 11- 32).

Κούρτη Καζούλη, Β., (2000): Από το σπίτι στο σχολείο, Γλωσσικές εμπειρίες δίγλωσσων παιδιών, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000β), *Τετράδια εργασίας Νάξου: Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σελ. 51-59)
www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.

Κούρτη Καζούλη, Β., (2000β): Το μοντέλο γλωσσικής ικανότητας όπως το βλέπει ο δάσκαλος, Ταξιδεύοντας στο «πλαίσιο» του Jim Cummins, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000): *Τετράδια εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (σελ. 95-100).
www.rhodes.aegean.gr/tetradiarodou.

Κούρτη Καζούλη, Β., Τζανετοπούλου, Α., (Επιμ.), (2003): Εμείς οι άλλοι, Μελετώντας την ετερότητα στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, Ρόδος: Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Κρίβας, Σπ., (1998): Η παιδαγωγική ως θεωρία και ως πράξη υπό την οπτική γωνία της αναζήτησης και διαμόρφωσης μιας παιδείας ευρωπαϊκής, Αθήνα: Gutenberg.

Κωστούλα-Μακράκη, Ν., (2001): Γλώσσα και κοινωνία, Βασικές έννοιες, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λύκου, Χ., (2000): Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday, στο: Δενδρινού, Β., (Επιμ.), (2000β): *Γλωσσικός υπολογιστής*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (σελ. 57- 72)

Μάρκου, Γ., (1997): Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική και διεθνής εμπειρία, Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Μητσικοπούλου, Β., (2001): Γραμματισμός, στο: Χρηστίδης, Φ., (Επιμ.), (2001β): *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ. (σελ. 209- 213).

Μπουτουλούση, Ε., (2001): Γλώσσα και Γλωσσική Επίγνωση, στο: Χρηστίδης, Φ., (Επιμ.), (2001β): *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ., (σελ. 223- 229).

Νικολάου, Γ., (2000): Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα

Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, βιβλία δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Παπαχρήστου, Κ., Γιανόγκονα, Α., (2001): Παγκοσμιοποίηση– Διαπολιτισμική Εκπαίδευση– Εκπαιδευτικός, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.

Σαπυρίδου, Α., (2000): Η διαπολιτισμική προσέγγιση και η διδασκαλία μιας ασθενούς γλώσσας ως ξένης, στο: Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2000): *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, 2^ο διεθνές συνέδριο, τόμος 1^{ος}*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Σαραφίδου, Τ., (Επιμ.) (2004): Διγλωσσία και Εκπαίδευση, 4^η Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας, Ξάνθη: Εταιρεία αξιοποίησης και διαχείρισης περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Σελλά Μάζη, Ε., (2001): Διγλωσσία και κοινωνία, Η ελληνική πραγματικότητα, Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκούρτου, Ε., (1997): Η παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας και οι παιδαγωγικές τις συνέπειες, στο: Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (1997): *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (1997β): *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος.

Σκούρτου, Ε., (1997γ): Οδηγεί η δίγλωσση εκπαίδευση πάντα στη διγλωσσία; στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), (1997β): *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε., (Επιμ), (2000): Τετράδια εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, www.rhodes.aegean.gr/tetradiarodou.

Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000β): Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Σκούρτου, Ε., (2001): Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο: Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., Φραγκουδάκη, Α., (Επιμ.), (2001): *Εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Κοινωνικές ταυτότητες/ ετερότητες- κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία στο σχολείο*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (σελ. 167- 282).

Σκούρτου, Ε., (2002α): Η γλώσσα/ γλώσσες ως μέσον κοινωνικής ένταξης. Πρακτικά συνεδρίου «Ανθρώπινα Δικαιώματα, Πολιτισμικός πλουραλισμός και Εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ρόδος: Νοέμβριος 2002.

Σκούρτου, Ε., (2002β): Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο, στο: *Επιστήμες Αγωγής*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης– Σχολή Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε.

Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), θεματικό τεύχος 2002, (σελ. 11-22).

Σκούρτου, Ε., (2004): Η διγλωσσία στη σχολική τάξη, Παρεμβάσεις εκπαιδευτικών, στο: Σαραφίδου, Τ., (Επιμ.), (2004): *Διγλωσσία και Εκπαίδευση, 4^η Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας*, Ξάνθη: Εταιρεία Αξιοποίησης και Διαχείρισης Περιουσίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης.

Σκούρτου, Ε., Κούρτη Καζούλη, Β., Δέδε, Τ., Φιλιπάρδου, Χρ., (2000): Ενδυνάμωση/ αποδυνάμωση δίγλωσσων μαθητών, ένα βασικό δίλημμα στην εκπαίδευση, στο: Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2000): *Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα- μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (σελ. 329- 342).

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004): Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση, Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης- προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης, Πρόγραμμα 5, εμπειρογνωμοσύνη, Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, www.imepo.gr.

Στόγιος, Ν., (2005): Συν- κείμενο, κείμενο, περι- κείμενο, Προσωπικές αναγνώσεις μεταναστών μαθητών, στο: Γεωργογιάννης, Π., (Επιμ.), (2005): *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, 8^ο διεθνές συνέδριο (τόμος 4)*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.), Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ

Τριάρχη-Hermann Β., (2000): Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία, Αθήνα: Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ., (2000): Η εναλλαγή κωδίκων, Μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμ.), (2000β): *Τετράδια εργασίας Νάξου, Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (σελ. 35-50).

Φλουρής, Γ., (1983): Αναλυτικά προγράμματα για την εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Φιλιππάκη- Warburton Ε. (1992): Εισαγωγή στη θεωρητική γλωσσολογία, Αθήνα: Νεφέλη.

Φιλιπάρδου, Χ., (1997): Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ρόδου, στο: Σκούρτου Ε., (Επίμ.), (1997β): *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα: Νήσος .

Φώκιαλη, Π., Τριάρχη-Herrmann, Β, Καΐλα, Μ., (Επιμ.), (2003): Θεματικές επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών, Μόναχο – Ρόδος: Ακαδημία Dillingen - Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χαραλαμπίδης, Α., Χατζησαββίδης, Σ., (1997): Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία κ' πρακτική εφαρμογή, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζηδάκη, Α., (1996): Η Ελληνική ως μειονοτική γλώσσα στη δυτική Ευρώπη, «Ισχυρή» ή «ασθενής»; στο: Χρηστίδης, Α., (Επιμ.), (1996): «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, (πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 1996)*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, (σελ. 95- 104)

www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/studies/europe/B1/index.html

Χατζηδάκη, Α., (2000): Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στις «κανονικές» τάξεις, στο: Σκούρτου Ε., (Επιμ.), (2000β): *Τετράδια εργασίας Νάζου, Διγλωσσία*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, (σελ. 73- 89).
www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou.

Χατζησαββίδης, Σ., (2000): Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, Μια κοινωνικοπαιδαγωγική προσέγγιση, από τη Στρογγυλή Τράπεζα του διεθνούς συνεδρίου του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης με θέμα: «Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας», 6,7 και 8 Οκτωβρίου 2000, στο: <http://users.auth.gr/~sofronis/docs/ergasia80.pdf>

Χρηστίδης, Α., (Επιμ.), (1996): «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, Πρακτικά ημερίδας (Θεσσαλονίκη 25 Απριλίου 1996), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χρηστίδης, Α., (Επιμ.), (1999α): «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τόμος 1, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χρηστίδης, Φ., Α., (Επιμ.), (1999β): «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού, τόμος 2, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Χρηστίδης, Φ., (Επιμ.), (2001): Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα, Θεσσαλονίκη: Κ.Ε.Γ.

Χρηστίδης, Φ., Α., Αραποπούλου, Μ., (Επιμ.), (2001): Γλώσσα, γλώσσες στην Ευρώπη, Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

Arriah, A., (1997): Ταυτότητα, αυθεντικότητα και επιβίωση, Πολυπολιτισμικές κοινωνίες και κοινωνική αναπαραγωγή, στο: Ταίηλορ, Τ., (1997): *Πολυπολιτισμικότητα*, 3^η έκδοση, Αθήνα: Πόλις (σελ. 183- 204).

Baker, C., (2001): Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση, (Επιμ. Δαμανάκης, Μ., Μετφρ. Αλεξανδροπούλου Αρ.), Αθήνα: Gutenberg.

Banks, O., (1987): Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.

Baynham, M., (2000): Πρακτικές γραμματισμού, (Μετφρ. Αραποπούλου, Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Berstein, S., Milza, P., (1997): Ιστορία της Ευρώπης, Η ευρωπαϊκή συμφωνία και η Ευρώπη των εθνών, 1815-1916, (Επιμ. Λιβιεράτος, Κ., Μτφρ. Δημητρακόπουλος, Α.) τόμος 2, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Charlot, B., (1997): Η σχέση με τη γνώση, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Clément, J., (2000): Συζητώντας με την κόρη μου για τον πολιτισμό, (Επιμ. Βαρβαρούση, Λ., Κουρούπη, Φ., Μετφρ. Τζωρτζή, Κ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., (1997): Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, (Μτφρ. Μητσικοπούλου, Χ., Φιλοπούλου, Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J., (1999): Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, (Επιμ. Σκούρτου, Ε., Μετφρ. Αργύρη, Σ.), Αθήνα: Gutenberg.

Cummins, J., (2003γ): Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, (Επιμ. Σκούρτου, Ε., Μετφρ. Αργύρη, Σ.), β' έκδοση, Αθήνα: Gutenberg.

Gutmann, A., (1997): Πρόλογος στο: Ταίηλορ, Τ., (1997): *Πολυπολιτισμικότητα* (Επιμ. Gutmann, Α., Μτφρ. Παιονίδης, Φ.), Αθήνα: Πόλις (σελ. 33- 40).

Habermas, J., (1996): Το πραγματικό και το ισχύον, Συμβολή στη διαλογική θεωρία του δικαίου και του δημοκρατικού κράτους δικαίου, (Επιμ. Κοτζιάς, Ν., Γεωργίου, Θ., Μτφρ. Λουπασάκης, Θ.), Αθήνα: «Νέα Σύνορα», Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη

Halliday, M., A., K., (2000): Ανοικτή επιστολή, Η Γραμματική στη σχολική εκπαίδευση, στο: Δενδρινού, Β., (Επιμ.), (2000): *Γλωσσικός υπολογιστής*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (σελ. 47- 56).

Mühlbauer, R., K., (1995): Κοινωνικοποίηση, θεωρία και έρευνα, (Επιμ. Ξωχέλης, Α., Π., Τερζής, Π., Ν., Καψάλης, Α., Γ., Μετφρ. Δημοκίδης, Δ.), Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδερφών Κυριακίδη.

Macken- Horarik, M., (2000): Γλωσσική εκπαίδευση στη β'βάθμια εκπαίδευση στην Αυστραλία, στο: Δενδρινού, Β., (Επιμ.), (2000), στο: *Γλωσσικός υπολογιστής*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (σελ. 73- 98).

Ong, J., W., (1997): Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη, Η εκτεχνολόγηση του λόγου (Επιμ. Παραδέλλης, Θ., Μετφρ. Χατζηκυριάκου, Κ.), Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Robertson, A., E., Bloome, D., (2001): Γλώσσα και πολιτισμός (Μετφρ. Καραλή, Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Saussure, F., de, (1979): Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας, (Μετφρ. Φ. Αποστολόπουλος), Αθήνα: Παπαζήσης.

Vygotsky, L., S., (1997): Νους στην κοινωνία, (Επιμ. Βοσνιάδου, Σ., Μετφρ. Βοσνιάδου, Σ., Μπίμπου, Α.), Αθήνα: Gutenberg.

Ταίηλορ, Τ., (1997): Πολυπολιτισμικότητα (Επιμ. Gutmann, Α., Μτφρ. Παιονίδης, Φ.), Αθήνα: Πόλις.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

André, M., (2003): Les Chantiers de l'identité, στο: *Agenta Interculturel*, Nr 218-219, Décembre 2003- Janvier 2004, Bruxelles: C.B.A.I.

Arora, R., K., Duncan, C., G., (1987): Multicultural education towards good practice, London: Routledge and Kegan Paul.

Baetens- Beardsmore, H., (1986): Bilingualism, basic principles, Clevedon, Bristol, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

Baetens- Beardsmore, H., (1993): European models of bilingual education, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Baker C., (1988): Key issues in bilingualism and bilingual education, Philadelphia: Multilingual Matters.

Baker, C., (1992): Attitudes & language, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters.

Baker, C., (1993): Foundations of bilingual education and bilingualism, Clevedon: Multilingual Matters

Baker, C., (1995): A parents' and teachers' guide to bilingualism, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

Baker, C., (2000): The care and education of young bilinguals, An introduction for professionals, Clevedon, Tonawanda, Ontario, Antarmon: Cambrian Printers Ltd.

Baker, C., Hornberger, N., (2001): An introductory reader to the writings of Jim Cummins, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Cambrian Printers Ltd.

Bakhurst, D., (2005): Social memory in soviet thought, στο: Daniels, H., (Ed.): *An introduction to Vygotsky* 2nd edition, London & New York: Routledge (σελ. 177-198).

Banks, J., (1988): Multiethnic education, theory and practice, Massachusetts: Newton.

Banks, J., (1995): Multilingual education historical development, dimensions and practice, στο: Banks, J., Banks, C., (Eds): *Handbook of research on multicultural Education*, New York: Macmillan (σελ. 3-24).

Banks, J., Lynch, J. (1986): *Multicultural education in western societies*, London: Holt, Rinehart & Winston.

Banks, J., Banks, C., (Eds), (1995): *Handbook of research on multicultural education*, New York: Macmillan.

Banks, J., A., Banks A., C., (1997): *Multilingual education, issues and perspectives*, Boston: Allyn & Bacon.

Bartolome, I., L., (2000): Democratizing bilingualism, The role of critical teacher education, στο: Beykont, I.F., (2000): *Lifting every voice, Pedagogy and politics of bilingualism*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group (σελ. 176-186).

Baruth, M., (1996): *Multilingual education of children & adolescents*, Boston: Allyn & Bacon.

Baugnet, L., (1998): *L'identité sociale*, Paris: Dunod

Bear, D., R., Templeton, S., Helman, L., A., Baren, T., (2003): Orthographic development and learning to read in different languages, στο: Garcia (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California: International Reading Association.

Bender-Szymanski, D., (2000): Learning through cultural conflict, A longitudinal analysis of German teachers' strategies for coping with cultural diversity at school, στο: *European Journal of Teachers Education*, Vol.23, (2) (σελ. 229-250).

Bentahila, A., Davies, E., (1993): Language revival, restoration or transformation? στο: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 14, (5) (σελ. 355-373).

Bernstein, B., (1971): *Class, codes and control*, London, Henley, Boston: Routledge & Kegan Paul.

Beykont, Z., F., (Ed.), (2000): *Lifting every voice, pedagogy and politics of bilingualism*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group.

Bhabha, M., (1994): *The location of culture*, London: Routledge.

Bialystok, E., (Ed.), (1991): *Language processing in bilingual children*, New York, Melbourne: Cambridge University Press

Bialystok, E., (1991b): Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency, στο: Bialystok, E., (1991): *Language processing in bilingual children*, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 113-140).

Bianco, L., J., (2000): Multiliteracies and multilingualism, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 92- 105).

Bloome, D., (1985): Reading as a social process, στο: *Language Arts* Vol.62, (2) (σελ. 134-142).

Boissevain, J., (1974): Friends of friends, networks, manipulators and coalitions, Oxford: Blackwell.

Bourdieu, P., Passeron, J., P., (1970): La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement, Paris: Les Editions de Minuit.

Boykin, W., (1994): Afro-cultural expression and its implications for schooling, στο: Hollins, E., King, J., Mayman, W., (Eds.): *Teaching diverse populations, Formulating a knowledge base*, Albany: State University of New York Press (σελ. 225- 273).

Paulston, C., B., (1986): Social factors in language maintenance and language shift, στο: Fishman, J., A., Tabouret-Keller, A., Clyne, M., Krishnamurti, B., Abdulaziz, M., (Eds): *The Fergusonian impact, Festschrift in honour of Charles A. Ferguson*, Berlin: Mouton de Gruyter, Vol. 2, (σελ. 493-511).

Bruner, J., (1996): The culture of education, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buber, M., (1979): Das dialogische Prinzip, Verlag Lambert Schneider: Heidelberg.

Bull, B., L., Fruehling, R., T., Chattergy, V., (1992): The ethics of multicultural and bilingual education, New York: Teachers College Press.

Cenoz, J., & Genesee, F., (Eds.) (1998): Beyond bilingualism, Multilingualism and multilingual education, Clevedon, UK: Multilingual Matters

Camilieri, C., Cohen- Emerique, M., (1989): Chocs de culture, Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel, Paris: Harmattan

Cazden, B., C., (2000): Taking cultural differences into account, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (Eds.), (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 249- 266).

Cazden, B., C., Snow, C., E., (Eds.), (1990): English plus, Issues in bilingual education, The annals of the American Academy of Political and Social Science. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Chow, P., Cummins, J., (2003): Valuing Multilingual and Multicultural Approaches to Learning, στο: Schecter, S., Cummins, J., (2003): *Multilingual education in practice, Using diversity as a resource*, Portsmouth: Heinemann (σελ. 32- 61).

Cicourel, A., (1997): The interpretation of communicative contexts, Examples from medical encounters, στο: Duranti, A., Goodwin, C., (Eds.): *Rethinking context*,

Language as an interactive phenomenon, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 291- 310).

Cline, T., Frederikson, N., (1996): Curriculum related assessment, Cummins and bilingual children, Clevedon: Multilingual Matters.

Cole, M., (2005): Putting culture in the middle, στο: Daniels, H., (Ed.), (2005): *An introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge 2nd edition (σελ. 199- 226).

Collier, V., P., (1995): Promoting academic success for ESL students, Understanding second language acquisition at school, Elizabeth: New Jersey Teachers of English to speakers of other Languages-Bilingual Educators.

Collier, V., P., (1995b): Acquiring a second language for school στο: *Directions in Language & Education, National Clearinghouse for Bilingual Education*, Vol. 1, No. 4, 1995, <http://ncela.gwu.edu/pubs/directions/04.htm>.

Collier, V., P., (1998): The effect of age on acquisition of a second language for school, στο: *Forum*, Nr. 2, Winter 1987/ 1988 <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/focus/02aage.htm>.

Conklin, N., Lourie, M., (1983): *A host of tongues*, New York: The Free Press.

Cope, B., Kalantzis, M., (Eds.), (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge.

Cope, B., Kalantzis, M., (2000β): Designs for social futures, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (Eds.), (2000): *Multiliteracies, Literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 203- 235).

Cope, B., Kalantzis, M., (in press): *Multiliteracies, New literacies, New learning*, στο: *Harvard Educational Review* (in press).

Corbett, D., Wilson, B., (1995): Make a difference with, not for students, A plea to researchers and reformers, *Educational Researcher*, Vol.24, (5) (σελ. 12- 17).

Corson, D., (1988): *Oral language across the curriculum*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.

Cossette, M., N., Verhas, M., (1999): Formation à l'inter culturalité en contexte de coopération internationale, Une perspective communicationnelle, στο: *Revue des Sciences de l'éducation*, XXV (2), Montréal, Québec: Répertoire Canadien sur l'éducation (σελ. 319- 339).

Craft, M., (1981): *Teaching in a multicultural society, The task for teacher education*, Barcombe: Falmer Press.

Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg: Language Policy Division.

Council of Europe (2003): Guide for the development of language education policies in Europe, From linguistic diversity to plurilingual education, main version, March 2003, Strasbourg: Language Policy Division
(www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications)

Courteau, J., (1991): Language and ethnicity, The case of Rosalia de Castro, στο: Dow, R., J., (Ed), (1991): *Language and ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company (σελ. 83-94).

Crain, J., Lillo-Martin, D., (2004): An introduction to linguistic theory and language acquisition, Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.

Crawford, A., (2003): Communicative approaches to second- language acquisition, The bridge to second language literacy, στο: Garcia, G., (Ed), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California: International Reading Association (σελ. 152- 181).

Cummins, J., (1986): Empowering minority students, A framework for intervention, στο: *Harvard Educational Review*, Vol.56, (σελ. 18-36).

Cummins, J., (2000a): A pedagogical framework for second language learning in the context of computer supported sister class networks, στο: Σκούρτου, Ε. (2000): *Τετράδια εργασίας Ρόδου, Διγλωσσία και μάθηση στο διαδίκτυο*, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σελ. 37- 53), www.rhodes.aegean.gr/tetradiarodou

Cummins, J., (2000β): Language, power and pedagogy, Bilingual children in the crossfire, Clevedon, Toronto, Buffalo, Sidney: Cambrian Printers.

Cummins, J., (2003): Reading and the bilingual student, Fact and friction, στο: Garcia, (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California: International Reading Association (σελ. 2- 33).

Cummins, J., (2003β): Bilingual education, Basic principles, στο: Dewaele, J., Housen, A., Wei, L., (Ed.), (2003): *Bilingualism, Beyond basic principles*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd (σελ. 56- 66).

Cummins, J., (2004): Multiliteracy pedagogy and the role of identity texts, στο: Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., (Eds.), (2004): *Teaching for deep understanding towards the Ontario curriculum that we need*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (σελ. 68- 74).

Cummins, J., Abdollel, A., (1981): Bilingualism and educational adjustment of immigrant children: A case study of Lebanese families in Ontario, στο: Eitiger, L., Schwarz, D., (Eds.), (1981): *Strangers in the World, Problems of dislocation, migration and refugee status*, Bern: Mans Huber Publishers (σελ. 147-160).

Cummins, J., Swain, M., Makajima, K., Handscombe, J., Green, D., Tran, C., (1984): Linguistic interdependence among Japanese and Vietnamese immigrant students, στο: Rivera, C., (Ed.), (1984): *Communicative competence approaches to language*

proficiency assessment, Research and applications, Clevedon: Multilingual Matters (σελ. 60- 81).

Daniels, H., (Ed.), (1996): *An Introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge.

Daniels, H., (Ed.) (2005): *An Introduction to Vygotsky* (2nd edition), London, New York: Routledge.

Darder, A., (Ed.), (1995): *Culture and difference, Critical perspectives on the bicultural experience in the United States*, Westport, CT: Bergin & Garvey.

Dehaney, R., (2000): Literacy hour and the literal thinkers, The inclusion of children with semantic- pragmatic language difficulties in the literacy hour, *Support for Learning*, στο: *British Journal for Learning Support*, Vol. 15, (1) (σελ. 36- 40).

Dewaele, J., Housen, A., Wei, L., (Eds.), (2003): *Bilingualism, Beyond basic principles*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Dirim, I., (1997): *Außerschulische und außerfamiliare Sprachpraxis mehrsprachiger Kinder*, στο: Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Waxmann Münster: New York, München, Berlin (σελ. 217-249).

Dirim, I., Hieronymus, A., (1997): *Kinder in Sankt Pauli*, στο: Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Waxmann Münster: New York, München, Berlin (σελ. 193-216).

Dolson, D., (1985): The effects of Spanish home language use on the scholastic performance of Hispanic pupils, στο: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.6, (2) (σελ. 135-155).

Dolson, D., (1994): *Assessing students in bilingual contexts, Provisional guidelines*, Sacramento, California: State Department of Education.

Dorian, N., (1981): *Language death, The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Doron, R., Parot, F., (2003): *Dictionnaire de psychologie*, Paris: PUF

Dow, R., J., (Ed.), (1991): *Language and ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, Vol. 2.

Dutro, J., (2001): *Reading instruction for English language learning, Ten pedagogical considerations*, Noyce Foundation ELL study meeting, Nov. 13, 2001, στο: http://www.noycejdn.org/literacy_programs/ecrwfiles/Ten-considerations.pdf.

Dutro, S., Moran, C., (2003): Rethinking English language instruction, An architectural approach, στο: Garcia, G., (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California, USA: International Reading Association (σελ. 227- 259).

Duranti, A., Goodwin, C., (Eds.), (1997): Rethinking context, language as an interactive phenomenon, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

Duranti, A., Goodwin, C., (1997β): Rethinking context, An introduction, στο: Duranti, A., Goodwin, C., (Eds), (1997): *Rethinking context, Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 1- 42).

Edwards, J., (1985): Language, society and identity, Oxford: Blackwell in association with André Deutch.

Edwards, J., (2003): The importance of being bilingual, στο: Dewaele, J., Housen, A., Wei, L., (Eds.), (2003): *Bilingualism, Beyond basic principles*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd. (σελ. 28-42).

Eitiger, L., Schwarz, D., (Eds), (1981): Strangers in the world, Problems of dislocation, migration and refugee status, Bern: Hans Huber Publishers.

Epstein, N., (1977): Language, ethnicity and the schools, Policy alternatives for bilingual- bicultural education, Washington, DC: Institute for Educational Leadership, The George Washington University.

Erikson, E., H., (1974): Identität und Lebenszyklus (2e Auflage), Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Eurostat, (1995): Bildung in der Europäischen Union, Daten und Kennzahlen, Brusell: Eurostat.

Enninger, W., (1991): Linguistic markers of Anabaptist ethnicity through four centuries, στο: Dow, R., J., (Ed.), (1991): *Language and ethnicity: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company (σελ. 23- 60)

Fairclough, N., (2000): Multiliteracies and language, Orders of discourse and intertextuality, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (Ed.), (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge.

Fase, W., Jaspaert, K., Kroon, S., (Eds.), (1992): Maintenance and loss of minority language, Introductory remarks, στο: Fase, W., Jaspaert, K., Kroon, S., (Eds.), (1992), *Maintenance and loss of minority language*, Amsterdam: John Benjamins (σελ. 3-13)

Fortin, L., Ricard, Y. (1999): Les élèves à risque de décrochage scolaire, facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants, στο: *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol.25, (2) (σελ. 359-373).

Fishman, J., (1979): The relationship between micro- and macrolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when, στο: Pride, J., B., Holmes, J., (Eds), (1979): *Sociolinguistics, Selected readings*, Harmondsworth: Penguin Books (σελ. 15- 32)

Fishman, A., J., (1980): Bilingualism and biculturalism as individual and as societal phenomena, στο: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol.1 (σελ. 3-15).

Fishman, A., J., (1989): *Language & ethnicity in minority sociolinguistic perspective*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J., (1991): *Reversing language shift*, Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

Fishman, J., Tabouret-Keller, A., Clyne, M., Krishnamurti, B., Abdulaziz, M., (Eds), (1986): *The Fergusonian impact*, Festschrift in honour of Charles A. Ferguson, Berlin: Mouton de Gruyter.

Freeman, R., (2004): *Building on community bilingualism, Promoting multilingualism through schooling*, Philadelphia: Caslon Inc.

Freire, P., (1975): *Pedagogy of the oppressed*, London: Penguin.

Freire, P., (1985): *The politics of education*, London: McMillan.

Frey, S., (1997): *Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer*, στο: Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Waxmann Münster: New York, München, Berlin (σελ. 148-175).

Garcia, E., E., (Ed.), (1995): *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education*, New York, London: Teachers' College, Columbia University.

Garcia, G., G., (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California: International Reading Association.

Gardner, R., C., Lambert, W., E., (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, M.A.: Newbury House.

Gee, J., P., (2000): *New people in new words*, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (2000), *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 43- 68).

Georgalidou, E., Spyropoulos, V., Kaili, H., (2004): *Language shift in Greek and Turkish muslim community of Rhodes*, στο: *Proceedings of the 15th Sociolinguistic Symposium*, Newcastle, 1-4 April 2004.

Gestern, R., Baker, S., (2000): What we know about effective instructional practices for English language learners, στο: *Exceptional Children*, Vol.66, (4) (σελ. 454- 470).

Gipps, C., (2002): Sociocultural perspectives in assessment, στο: Wells, G., Claxton, G., (Eds.), (2002): *Learning for life in the 21st century*, Oxford: Blackwell Publishers (σελ. 73- 83).

Glew, P., (1998): Verbal interaction and English second language acquisition in classroom contexts, στο: *Issues in Educational Research*, Vol.8, (2) (σελ. 83-94)

Goffman, E., (1959): *The presentation of self in every day life*, Garden City, New York: Doubleday Anchor Books.

Goffman, E., (1973): *Stigma, Notes on the management of spoiled identity*, Middlesex: Penguin Books.

Gogolin, I., (1997): Einführung in die Fallstudie «Großstadt-Grundschule», στο: Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.) (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und Kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, Waxmann Münster: New York, München, Berlin (σελ. 1- 46).

Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, New York, München, Berlin: Waxmann Münster.

Govaris, C., Kaplanoglou, M., Skourtou, E., Vratsalis, K., (2003): The construction of the substantialist obstacle in education through promoting the «substance» of culture, στο: *International Journal of Learning*, Vol. 10, 2003/2004 (σελ. 1221-1232).

Goldman, S., Reyes, M., Verhagen, C., (1984): Understanding fables in first and second languages, στο: *Journal for the National Association for Bilingual Education*, Vol.8, (2) (σελ. 35-66).

Grant, R., (1995): Meeting the needs of young second language learners, στο: Garcia, E., (Ed.), (1995): *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education*, New York, London: Teachers' College, Columbia University (σελ. 96- 124).

Graves, M., Fitzgerald, J., (2003): Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms, στο: Garcia, G., G., (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, California, USA: International Reading Association (σελ. 96- 124).

Grosjean, F., (1982): *Life with two languages, An introduction to bilingualism*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.

Gumperz, J., (1982): *Discourse strategies*, Cambridge, London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.

Grugeon, E., Woods, P., (1990): *Educating all, Multicultural perspectives in the primary school*, London: Routledge.

Habermas, J., (1973): *Kultur und Kritik, Verstreute Aufsätze*, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main.

Habermas, J., (1998): *The inclusion of the other, studies in political theory*, Oxford: Blackwell publishers Ltd.

Hakuta, K., (1987): Degree of bilingualism and cognitive ability in mainland Puerto Rican children, στο: *Child Development*, Vol.58, (σελ. 1372-1388).

Hakuta, K., (1990): Bilingualism and bilingual education, A research perspective, στο: *NCBE Focus, Occasional Papers in Bilingual Education*, Nr1, Spring 1990 www.nceda.gwu.edu.

Halliday, M.A.K., Hasan, R., (1989): *Language, context and text, Aspects of language in a social- semiotic perspective*, Oxford: Oxford University Press.

Hammersley, M. (Ed.), (1993): *Educational research, Current issues*, London: PCP.

Hammersley, M. (1993b): On the teacher as researcher, στο: Hammersley, M., (Ed.), (1993): *Educational research, Current issues*, London: PCP (σελ. 211-231).

Harley, B., Allen, J.,P.,B., Cummins, J. Swain, M., (Eds.), (1990): *The Development of second language proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press

Harley, B., Allen, P., Cummins, J., Swain, M., (1990): The nature of language proficiency, στο: Harley B., Allen, J.,P.,B., Cummins, J. Swain, M., (Eds.), (1990): *The development of second language proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press (σελ. 7- 25).

Hasan, R., (2002): Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies, Some implications for tomorrow's schooling, στο: Wells, G., Claxton, G., (Eds.), (2002): *Learning for life in the 21st century*, Oxford: Blackwell Publishers (σελ. 112- 126).

Hedegaard, M., (1996): The ZDP as basis for instruction, στο: Daniels, H., (Ed.), (1996): *An introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge (σελ. 171-194).

Heller, M., (Ed.), (1988): *Code switching*, Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Heller, M., (2003): Globalization, The new economy and the commodification of language and identity, στο: *Journal of Sociolinguistics* Vol. 7, (4) (σελ. 473- 492).

Hernandez, A., (2003): Making content instruction accessible for English language learners, στο: Garcia, G., G., (Ed.), (2003): *English learners reaching the highest level of English literacy*, Rowland Heights, California: International Reading Association (σελ. 125- 151).

Hieronimus, A., (2003- 4): Cultural orientation and language use among multilingual youth groups, στο: *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 2003-4, Vol.2, (σελ. 42- 55).

Hoffmann, C., (1991): *An introduction to Bilingualism*, London: Longman.

Hoffmann, C., (1998). Luxemburg and the European schools, στο: Cenoz, J., & Genesee, F., (Eds.) (1998): *Beyond bilingualism, Multilingualism and multilingual education*, Clevedon, UK: Multilingual Matters (σελ. 143-174).

Hoffmann, C., Widdicombe, S., (1999): Code-switching and language dominance in the trilingual child, στο: *Proceedings of 8th EUROSLA Conference Paris*, special issue 1999, Vol. 1, (σελ. 51- 61).

Holins, E., King, J., Hayman, W., (Eds.), (1994): *Teaching diverse populations, formulating a knowledge base*, Albany: State University of New York Press.

Hornberger, N., (1996): Language and education, στο: McKay, S., Hornberger, N., (Eds.): *Sociolinguistics and language teaching*, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 449- 473).

Hornberger, N., (1988): *Bilingual education and language maintenance, A southern Peruvian Quechua case*, Dordrecht, Providence: Foris Publications

Hoskins, M., L., (1999): Worlds apart and lives together, Developing cultural attunement, στο: *Child and Youth Care Forum*, Vol. 28, (2) (σελ. 73- 85).

Housen, A., (2002): Processes and Outcomes in the European Schools Model of Multilingual Education, στο: *Bilingual Research Journal* Vol. 26 (1), <http://brj.asu.edu/v261/articles/art4.html>

Imhoff, G., (1990): The position of U.S. English on bilingual education, στο: Cazden, B., C., Snow, C., E., (Eds.), (1990): *English Plus, issues in Bilingual Education*, Newbury Park C.A.: Sage Publications (σελ. 48-61).

Irvine, J., J., (1990): *Black students and school failure, policies, practices and prescriptions*, New York: Greenwood Press.

Jäger, I., (1997): Die Geographie der Klasse. Über Interactionstrukturen und Prozesse der Gruppenbildung in der multilingualen Lerngruppe, στο: Gogolin, I., Neumann, (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, New York, München, Berlin: Waxmann Münster (σελ. 124- 147).

Janich. N., Thim- Mabrey, C., (2003): *Sprächidentität, Identität durch Sprache*, Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

John-Steiner, V., Mahn, H. (1996): Sociocultural approaches to learning and development, A Vygotskian framework, στο: *Educational Psychologist*, Vol.31, (3) (σελ. 191- 206).

John- Steiner, V., Mahn, H., (2002): The gift of confidence, A Vygotskian view of emotions, στο: Wells, G., Claxton, G., (Eds.), (2002): *Learning for life in the 21st century*, Oxford: Blackwell Publishers (σελ. 46- 58).

Jordan, D., (1988): Rights and claims of indigenous people, Education and the reclaiming of identity, στο: Skutnabb-Kangas, T., Cummins, J., (1988): *Minority education, From shame to struggle*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd (σελ. 189- 222).

Joop Hartog, J., (2000): Human capital as an instrument of analysis for the economics of education, στο: *European Journal of Education*, Vol. 35, (1) (σελ. 7- 20).

Jorgensen, J., N., (2003): Multi- Variety Code- Switching in Conversation 903 of the Koge Project, στο: *University of Tromsø, working papers on language and linguistics* Vol.31, (5), (www.ub.uit.no/baser/nordlyd/viewarticle)

Kalantzis , M., Cope, B., (2000α): Changing the role of schools, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (Eds.), (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 121- 148).

Kalantzis, M., Cope, B., (2000β): A multiliteracies pedagogy, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (Eds.), (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 239- 248).

Kendon, A., (1997): The negotiation of context in face-to-face interaction, στο: Duranti, A., Goodwin, C., (Eds.), (1997): *Rethinking context, Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 323- 334).

Kenner, C., Kress, G., Al-Khatib, H., Kam, R., Tsai, K., (2004): Finding the keys to biliteracy, How young children interpret different writing systems, στο: *Multilingual Matters & Channel View Publications* Vol. 18, (2) (σελ. 124- 144)

Kiang, P., N., (1995): Bicultural strengths and struggles of southeast Asian Americans in school, στο: Darder, A., (Ed.), (1995): *Culture and difference, Critical perspectives on the bicultural experience in the United States*, Westport, CT: Bergin & Garvey (σελ. 201-225).

Krashen, D., S., (1981): *Second language acquisition and second language learning*, New York: Prentice Hall.

Krashen, D., S., (1991): Bilingual education, A focus on current research, NCBE FOCUS, Occasional papers in bilingual education, no3, Spring 1991, στο: www.ncela.gwu.edu.

Krashen, D., S., (1995): Principles and practice in second language acquisition, New York: Phoenix.

Kress, G., (1994): Learning to write, London, New York: Routledge.

Kress, G., (1997): Before writing, Rethinking the paths to literacy, London, New York: Routledge.

Kress, G., (2000): Design & transformation, New theories of meaning, στο: Cope, B., Kalantzis, M., (Ed.), (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 153- 161).

Kress, G., (2000β): Multimodality, στο: Kalantzis, M., Cope, B., (2000): *Multiliteracies, literacy learning and the design of social futures*, London, New York: Routledge (σελ. 82-201).

Kress, G., (2004): Reading images, multimodality, representation and new media, Expert Forum for Knowledge Presentation, Conference: Preparing for the future of knowledge Presentation, στο:
www.knowledgerepresentation.org/BuildingtheFuture/Kress2/Kress2.html.
(last revised 28/12/2005)

Lambert, D., Freed, B., (1982): The loss of language skills, Rowley, M.A.: Newbury House.

Lambert, W., E., (1975): Culture and language as factors in learning and education, στο: Wolfgang A. (Ed.), (1975): *Education of immigrant students*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education (σελ. 55- 83).

Landis, D., Bhagat, R., (1996): Handbook of intercultural training, London, New Delhi, Thousand Oaks: Sage Publications.

Laplantine, F., (1999): Je, nous et les autres, être humain au-delà des appartenances, Paris: Le Pommier- Fayard

Lave, J., Wenger, E. (1996): Practice, person, social world, στο: Daniels, H., (Ed.), (1996): *An introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge (σελ. 140-150).

Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N., (Eds.), (2004): Teaching for deep understanding towards the Ontario curriculum that we need, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Lipianski, E., M., (1992): Identité et communication, Paris: PUF

Lomax, G., R., (200): An introduction to statistical concepts for education and behavioral sciences, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Lopez, E., D., (1991): The emergence of language minorities in the United States, στο: Dow, R., J., (Ed.), (1991): *Language and ethnicity, Focusschrift in honor of*

Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company (σελ. 131- 144).

Luis E. Vila, (2000): The non-monetary benefits of education, στο: *European Journal of Education*, Vol.35, (1) (σελ. 21- 31).

Lynch, J., (1986): Multicultural education, Principles and practice, London: Routledge & Kegan Paul.

Mahn, H., J., Steiner, V., (2002): The gift of confidence, A Vygotskian view of emotions, στο: Wells, G., Claxton, G., (Eds.), (2002): *Learning for life in the 21st Century*, Oxford, Malden: Blackwell Publishers Ltd. (σελ. 46- 58).

McKay, S., Hornberger, N. (Eds.), (1996): Sociolinguistics and language teaching, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.

McLaughlin, B., (1984): Second language acquisition in childhood, στο: *Preschool Children*, Vol. 1, Hillslade, N.J.: Lawrence Elbraum Associates.

McVittie, J., (2004): Discourse communities, Student selves and learning, στο: *Multilingual Matters & Channel View Publications* Vol. 18, (6) (σελ. 488- 503).

Martin, J., N., Nakayama, T., K., (1997): Intercultural communication in contexts, Mountain View C.A.: Mayfield Publishing Company.

Mayor, B., (1994): What does it mean to be bilingual? στο: Stierer, B., Maybin, J., (Eds.), (1994): *Language literacy and learning in educational practice*, Clevedon, Adelaide, Philadelphia: Multilingual Matters in association with the Open University (σελ. 74- 91).

McCaleb, P., S., (1994): Building communities of learners, A collaboration among teachers, families and community, New York: St Martin's Press.

McDaniel, E., Lawrence, C., (1990): Levels of cognitive complexity, An approach to the measurement of thinking, New York: Springer-Verlag.

Mead, G., (1972): Mind, self and society (18th edition), Chicago, London: The University of Chicago Press

Meek, M., (1996): Developing pedagogies in the multicultural classroom, The writings of Josie Levine, Chester: Trentham Books.

Mei- Kuen Kwong, K., (2000): Bilingualism equals access, The case of Chinese high school students, στο: Beykont, Z., F., (Ed.) (2000): *Lifting every voice, Pedagogy and politics of bilingualism*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group (σελ. 43- 52).

Mertens, D., M., (1997): Research methods in education and psychology, Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Myers- Scotton, C., (1988): Code switching as indexical of social negotiations, στο: Heller, M., (Ed.), (1988): *Code switching*, Berlin: Mouton Gruyter (σελ. 151- 186).

Myers- Scotton, C., (1991): Making ethnicity salient in code switching, στο: Dow, R., J., (Ed.), (1991): *Language and ethnicity: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company (σελ. 95-110)

Minick, J., N., (1996): The development of Vygotsky's thought, στο: Daniels, H. (Ed.), (1996): *An introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge (σελ. 28-52).

Minick, J., N., (2005): The development of Vygotsky's thought, στο: Daniels, H., (Ed.), (2005): *An Introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge, 2nd edition (σελ. 33-57).

Morgan, C., (1999): The process of transfer from primary to secondary in a bilingual schooling context, στο: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 2, (4) (σελ. 233- 252).

Morgan, D., B., (1997): *The ESL classroom, teaching, critical practice and community development*, Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press.

Nelson, M., (2006): Mode, meaning and synaesthesia in multimedia L2 writing, στο: *Language Learning & Technology*, January 2006, Vol. 10, (2) (σελ. 56-76), <http://llt.msu.edu/vol10num2/nelson/>

Neumann, U., (1997): An der «Schwelle». Die Rolle der Mehrsprachigkeit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe, στο: Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, New York, München, Berlin: Waxmann Münster (σελ. 251-310).

Neumann, U., Popp, U., 1997: Die Elternschaft der Faberschule, στο: Gogolin, I., Neumann, U., (Hrsg.), (1997): *Großstadt-Grundschule, Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit*, New York, München, Berlin: Waxmann Münster (σελ. 47- 78).

New London Group, (1996): A pedagogy of multiliteracies, Designing social futures, στο: *Harvard Educational Review*, Vol.66, (σελ. 60- 92).

Nieto S., (1999): *The light in their eyes, Creating multicultural learning communities*, New York: Teachers College Press.

Ogbu, J., (1978): *Minority education and caste*, New York, London: Academic Press.

Ogbu, J., U., (1992): Understanding cultural diversity and learning, στο: *Educational Researchers*, 21, (8) (σελ. 5- 14).

Olson, S., (2002): Contaminations and hybrids, Indigenous identity and resistance to global media, στο: *Studies in Media & Information Literacy Education*, Vol. 2, Issue 2, Article nr. 19, University of Toronto Press.

O'Malley, J., M., Chamot, A., U., Stewner- Manzanares, G., Kupper, L., Russo, R., P., (1985): Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, στο: *Language Learning*, Vol. 35, (σελ. 21- 46).

Oppenrieder, W., Thurmair, M., (2003): Sprachidentität im Kontext von Mehrsprachigkeit, στο: Thim Mabrey C., (2003), *Sprachidentität, Identität durch Sprache*, Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen (σελ. 39- 60).

Porter, R., P., (1990): Forked tongue, The politics of bilingual education, New York: Basic Books.

Pride, J., B., Homes, J., (Eds.), (1979): Sociolinguistics, Selected readings, Harmondsworth: Penguin Books

Papapoulou, A., (1999): Academic achievement, language proficiency and socialization of bilingual children in a monolingual Greek Cypriot- speaking school environment, στο: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 2, (4) (σελ. 252-268).

Phuntsog, N., (2001): Culturally responsive teaching, What do selected United States elementary school teachers think?, στο: *Intercultural Education*, Vol. 12, (1) (σελ. 51- 64).

Ramirez, D., J., (1992): Executive summary, στο: *Bilingual Research Journal*, Vol.16, (σελ. 1- 62).

Rampton, B., (1999): Deutsch in inner London and the animation of an instructed foreign language, στο: *Journal of Sociolinguistics*, Vol 3, (4) (σελ. 480-504).

Rivera, C., (Ed.) (1984): Communicative competence approaches to language proficiency assessment, Research and application, Clevedon: Multilingual Matters.

Robertson, A., E., Bloome, D., (1998): Students as researchers of culture and language in their own communities, Cresskill: New Jersey: Hampton Press Inc.

Rodriguez, L., A., (1995): Why Bilingual Education?, www.ncela.gwu.edu.

Romaine, S., (1989): Bilingualism, Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Romaine, S., (1995): Bilingualism (2nd ed), Oxford: Blackwell.

Samovar, A., L., (1982): Intercultural communication, California: Wadsworth Publishing Company.

Sandstrom, P., E., (2004): Anthropological approaches to information systems and behavior, στο: *Bulletin of the American Society for Information and Technology*, Vol

30, No 30 February/ March 2004, στο: <http://www.asis.org/Bulletin/feb-04/sandstrom.html>

Schechter, S., Cummins, J., (Eds.), (2003): *Multilingual education in practice, Using diversity as a resource*, Portsmouth: Heinemann.

Schütz, R., (2002): *Vygotsky and Language Acquisition*, www.sk.com.br/sk-vygot.

Sharwood Smith, M., (1991): *Language modules and bilingual processing*, στο: Bialystok, H (1991): *Language processing in bilingual children*, New York, Melbourne, Cambridge University Press (σελ. 10-24).

Schegloff, E., (1997): *In another context*, στο: Duranti, A., Goodwin, C., (Eds.) (1997): *Rethinking context, Language as an interactive phenomenon*, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 191- 227).

Shor, I., Freire, P., (1987): *A pedagogy for liberation, Dialogues on transforming education*, New York: Bergin & Garrey.

Shu- Minutoli, K., (1995): *Family support, diversity, disability and delivery*, στο: Garcia, E., E., (Ed.), (1995): *Meeting the challenge of linguistic and cultural diversity in early childhood education*, New York, London: Teachers College, Columbia University.

Skourtou, E., (1986): *Streitpunkte des Konzepts der bilingualen Erziehung im Rahmen einer Spracherhaltungsproblematik*, Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Skourtou, E., Cummins, J., Kourti- Kazouli., V., (2003): *Designing virtual learning environments for academic language development*, στο: Weis J., Nolan, J., Trifonas, P., (Eds.), (2003): *International Handbook of Virtual Learning Environments*, Amsterdam: Springer, 2 volumes (σελ. 443- 469).

Skutnabb-Kangas, T., Toukoma, P., (1976): *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*, Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.

Skutnabb-Kangas, T., (1981): *Bilingualism or not, The education of minorities*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Skutnabb-Kangas, T., (1988): *Multilingualism and the education of minority children*, στο: Skutnabb-Kangas, T., Cummins, J., (Eds.), (1988): *Minority education, from shame to struggle*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd (σελ. 10- 44).

Skutnabb-Kangas, T., Cummins J., (Eds.), (1988): *Minority education, from shame to struggle*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Slavin, R., Cheung, A., (2003): *Effective reading programs for English language learners, A best evidence synthesis*, στο: *Centre for Research on the Education of*

Students placed at risk, report no 66, December 2003.
www.csos.jhu.edu/crespar/techreports.

Social and Economic Committee E. C. (1998): Avis sur la communication du comité au Conseil, au Parlement Européen, au Comité Économique et Social et au Comité des régions pour une Europe de la connaissance CES 455/98.

Social and Economic Committee E.C. (1998): Avis sur le bilan concernant le Liver Beams Enseignement – Apprentissage, vers la société de la connaissance CES 114/98.

Soto, L., D., (1993): Native language school success, στο: *Bilingual Research Journal*, Vol.17, (1 κ' 2) (σελ.83- 97)

Soto, S., T., (1997): Language, culture, and power, Bilingual families and the struggle for quality education, New York: State University of New York Press.

Souza, H., (2000): Language loss & language gain in the Brazilian community, The role of schools and families, στο: Beykont Z., F., (Ed.), (2000): *Lifting every voice, Pedagogy and politics of bilingualism*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group, (σελ. 7-20).

Spolsky, B., (1989): Conditions for second language learning, Oxford: Oxford University Press.

Stefanakis, E., (2000): Teachers' judgments do count, Assessing bilingual students, στο: Beykont Z., F., (Ed.), (2000): *Lifting every voice, Pedagogy and politics of bilingualism*, Cambridge: Harvard Education Publishing Group.

Stierer, B., Maybin, J., (Ed.), (1994): Language literacy and learning in educational practice, Clevedon, Adelaide, Philadelphia: Multilingual Matters in Association with the Open University.

Stoer, R., S., Cortesao, L., (2001): Action, research and production of knowledge in a teacher education based on inter/multicultural education, στο: *Intercultural Education*, Vol. 12, (1) (σελ. 65 – 78).

Stoll, D., Tharp, G., (2002): Standards for pedagogy, στο: Wells, G., Claxton, G., (Eds.), (2002): *Learning for life in the 21st century*, Oxford: Blackwell Publishers.

Swain, M., (1997): Collaborative dialogue, Its contribution to second language learning, στο: *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, (σελ. 115-132).

Tajfel, H., Israel, J., (Eds.) (1972): The context of social psychology, A critical assessment, London, New York: Academic Press in association with the European Association of Experimental Psychology.

Tamir, Y., (1995): Democratic education in a multicultural state, Oxford: Blackwell.

Thim Mabrey C., (2003), Sprachidentität, Identität durch Sprache, Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen

Tulasiewicz, W., Adams, A., (1998): Teaching the mother tongue in a multilingual Europe, London, New York: Cassell.

Valsiner, J., Van der Veer, R., (2005): On the social nature of human cognition, An analysis of the shared intellectual roots of George Herbert Mead and Lev Vygotsky, στο: Daniels, H., (Ed.), (2005): *An introduction to Vygotsky*, London, New York: Routledge (σελ. 81-100).

Veltman, C., (1991): Theory and method in the study of language shift, στο: Dow, R., J., (1991),): *Language and ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company.

Verhoeven, L., (1987): Ethnic minority children acquiring literacy, Dordrecht-Holland: Foris Publications.

Vygotsky, L., (1986): Thought and language (Ed. Kozulin Alex), Cambridge, London, Massachusetts: The MIT Press.

Watson, I., (1991): Phonological processing in two languages, στο: Bialystok, H., (1991): *Language processing in bilingual children*, New York, Melbourne: Cambridge University Press (σελ. 25-48).

Wells, G., (1999): Dialogic inquiry, Toward a sociocultural practice and theory of education, Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G., (2000): Improving the quality of education for life in the 21st century, Paper at a conference for teachers, Santander, Spain: June 2000.

Wells, G., (2002): Dialogic inquiry, Toward a sociocultural practice and theory of education, (2nd edition), Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, G., Claxton, G., (Eds.), (2002): Learning for life in the 21st century, Oxford: Blackwell Publishers.

Wolfgang, A., (Ed.) (1975): Education of immigrant students, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Wong Fillmore, L., (1991): Second- language learning in children, στο: Bialystok, H. (Ed.), (1991): *Language processing in bilingual children*, New York, Melbourne, Cambridge University Press (σελ. 49- 69).

Wood, J., Gregg, R., (1995): Toward the 21st Century, the future of speech communication, New Jersey: Hampton Press Inc.

Woolard, K., (1991): Linkages of language and ethnic identity, Changes in Barcelona, 1980- 1987, στο: Dow, R., J., (Ed.), (1991): *Language and ethnicity, Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company (σελ. 61- 81).

Διεθνείς και εθνικής εμβέλειας εκθέσεις:

PISA: Knowledge and skills for life-First Results from the OECD Programme for International Student Assessment, 2000.

PISA: Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, 2003.

August, D et al. (2003): Supporting the development of English language learners-Key issues and promising practices, Baltimore: John Hopkins University/ Centre for Research on the Education of Students Placed at Risk www.csos.jhu.edu CRESPAR:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΕΑΕΚ:

Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών www.keda.gr

Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο <http://195.130.114.39/ROMA/index.php>.

Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων www.ecd.uoa.gr/museduc/