

Χρήσιμοι σύνδεσμοι της ομάδας «Πολύδρομο»

<http://moodle.community.ecml.at>

Ψηφιακό μάθημα σχετικά με την αξιοποίηση των μεταναστευτικών γλωσσών του European Council for Modern Languages (με τη συμμετοχή της ομάδας «Πολύδρομο»)

2. <https://www.flickr.com/photos/multilingualthessaloniki>

3. <https://www.youtube.com/watch?v=MNmET1dnqoU>

Υλικό από το πρότζεκτ “Thessaloniki: voices of diversity”

<http://www.polydromo.gr/dialogos/index.html>

Υλικό από το πρόγραμμα «Διάλογος» με πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση στα ελληνικά, αλβανικά, ρωσικά, αγγλικά και αραβικά

4. http://www.polydromo.gr/httpdocs/files/Kids/ellinoalvaniko/O-eautos-mou_leg.swf

Ψηφιακό παιδικό ελληνο-αλβανικό λεξικό

5. <http://moodle.community.ecml.at/mod/book/view.php?id=212&chapterid=4> (log in as a guest)

Το παιδικό βιβλίο Το πρώτο μου βιβλίο για τη διγλωσσία: ανάμεσα στον ελληνικό και τον αραβικό κόσμο στα ελληνικά, αγγλικά και αραβικά

6. <http://moodle.community.ecml.at/mod/book/view.php?id=212&chapterid=8> (log in as a guest)

Δείγμα πολυγλωσσικού λεξικού για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου

7. http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf

Τα Πρακτικά του 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: μαθαίνοντας εκτός σχολείου

8. <http://www.polydromo.gr/goneis.html>

Εδώ μπορείτε να βρείτε ιδέες για γονείς που επιθυμούν να ενισχύσουν τη διγλωσσία των παιδιών τους. «Η γωνιά των γονιών» αποτελεί μόνιμη στήλη του περιοδικού *Πολύδρομο*.

Συμπεράσματα

Ελένη Σκούρτου & Βασιλεία Κούρτη-Καζούλλη

Η προσπάθειά μας σε αυτό το βιβλίο επικεντρώθηκε στο να παρουσιάσουμε τα προγράμματα στο πλαίσιο των οποίων συγκεκριμενοποιούνται οι όποιες αντιλήψεις και επιστημονικές παραδοχές για τη διγλωσσία σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στην αρχή όμως παρουσιάσαμε το γλωσσικό τοπίο στην Ελλάδα, αφού εδώ είναι η βάση των πολιτικών επιλογών και των εφαρμογών για την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Ένα δυναμικό κοινωνιογλωσσικό τοπίο και τα διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια συναρτούν το πεδίο που μας αφορά.

Πιο συγκεκριμένα: ως προς το πρώτο σκέλος, βλέπουμε ότι η ελληνική συνυπάρχει με πλειάδα άλλων γλωσσών με πολύ διαφορετική κοινωνική/πολιτισμική βαρύτητα και διαφορετικές προοπτικές βιωσιμότητας. Κάποιες από τις γλώσσες που παρουσιάζονται στο Α' Μέρος αποτελούν τις γλώσσες των μαθητών και μαθητριών που λαμβάνουν μέρος στα προγράμματα, στα οποία αναφερόμαστε στο Β' Μέρος του βιβλίου. Για καμία γλώσσα, εκτός από την τουρκική στη Θράκη (που προστατεύεται νομικά), δεν προβλέπεται κάποιου είδους αξιοποίησή της στο σχολείο, παρόλο που ο σεβασμός στη διαφορετικότητα έχει βρει τον δρόμο του προς τα προγράμματα σπουδών, έστω και μόνο ως γενικότερη διατύπωση.

Επίσης, στις επιστημονικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και σε κείμενα, είναι συχνές οι αναφορές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση της ένταξης, στην επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας, ενώ η επικοινωνιακή προσέγγιση έχει επίσης βρει είσοδο στο γλωσσικό μάθημα.

Ας δούμε τι έχουμε ως εκπαιδευτικές δομές: έχουμε το σχολείο και βοηθητικά/υποστηρικτικά μέτρα για όσα παιδιά, λόγω γλωσσικής και πολιτισμικής προέλευσης, δεν μπορούν να συμβαδίσουν με τα παιδιά που είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής. Για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, για τα παιδιά που παλιννόστησαν με τους γονείς τους και για τα παιδιά Ρομά, η κοινή συνισταμένη είναι η υποστήριξη, για να γεφυρωθεί η γλωσσική/πολιτισμική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και στο σπίτι. Για τα παιδιά από τη Μουσουλμανική Μειονότητα της Θράκης τα πράγματα είναι πιο σύνθετα, αφού αυτά εμπλέκονται εκπαιδευτικά σε ένα είδος παράλληλης «μονογλωσσίας». Η νομική κατοχύρωση της γλώσσας δεν σημαίνει στην περίπτωση αυτή και δίγλωσση εκπαίδευση. Συγχρόνως, δεν συνυπολογίζονται όλες οι γλώσσες των παιδιών της Μειονότητας. Δεν πρόκειται για έναν «ομοιόμορφο» δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό, αφού συγκαταλέγονται σε αυτόν παιδιά Πομάκοι και παιδιά Ρομά. Οπότε, στην περίπτωση των μουσουλμάνων Ρομά και των μουσουλμάνων Πομάκων στη Θράκη μιλάμε τουλάχιστον για τριγλωσσία, αλλά η εκπαίδευση, έτσι όπως ορίζεται νομικά, συνυπολογίζει μόνο τις γλώσσες των κρατών και όχι τις γλώσσες των ομιλητών.

Το ενδιαφέρον στο πρόγραμμα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων, που παρουσιάζει η Α. Ανδρούσου, είναι η προσπάθεια ενίσχυσης της υποστήριξης της ελληνομάθειας, εντός και εκτός σχολείου. Μάλιστα, το εκτός σχολείου είναι εξίσου σημαντικό με όσα προσφέρονται στο σχολείο. Η πληθώρα των υλικών (συμβατικών και ηλεκτρονικών), τα κέντρα εκτός σχολείου που συγκεντρώνουν παιδιά, νέους και γονείς και η πρωτοβουλία του προγράμματος να πάνε οι εκπαιδευτικοί στα χωριά με κινητές εξοπλισμένες μονάδες αναπτύσσονται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο που συνυπολογίζει τις γλωσσικές εμπειρίες των παιδιών, αλλά πάνω από όλα τις ταυτότητες, την προσωπικότητά τους, σε μία διαδικασία διαπραγμάτευσης αυτών των ταυτοτήτων ανάμεσα στα παιδιά, στο περιβάλλον τους και στους εκπαιδευτικούς.

Στην περίπτωση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών, βλέπουμε ότι επίσης συνυπολογίζονται οι πρώτες γλώσσες των παιδιών στην προσπάθεια να γίνει πιο αποτελεσματική η διδασκαλία σε αυτά της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα, στην περίπτωση αυτή έχουμε συνυπολογισμό της μητρικής γλώσσας από διαφορετικές πλευρές. Από την πλευρά της γλωσσολογίας μέσα από τη μελέτη των συστημάτων των κύριων γλωσσών των μεταναστών, ώστε να εντοπιστούν δυναμικές δυσκολίες/ευκολίες στη μάθηση της δεύτερης γλώσσας τόσο σε επίπεδο δομών όσο και σε επίπεδο φωνητικής απόδοσης της γλώσσας. Από την πλευρά της οργάνωσης της διδασκαλίας της ελληνικής, το πρόγραμμα εδράζεται σε θεωρίες διγλωσσίας και συγκεκριμένα στην τριπλή εστίαση σε νόημα, γλώσσα και χρήση της γλώσσας, σύμφωνα με τον Cummins (2005).

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά έχουμε δύο παράλληλες υλοποιήσεις (μία από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και μία από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) με διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και με κάποιες σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ τους, όπως και μία διαφορά κλίμακας. Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου Αθηνών έχουμε τη μεγαλύτερη κλίμακα και τη λιγότερη αξιοποίηση της διγλωσσίας, σύμφωνα με τα βασικά κεντρικά κείμενα. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν άλλα κεντρικά κείμενα που συνυπολογίζουν τη διγλωσσία (μέσω της μητρικής γλώσσας). Επίσης υπάρχουν περιστασιακά κάποιες παρεμβάσεις που συνυπολογίζουν τη διγλωσσία. Όμως, ως κεντρική επιλογή, η διγλωσσία δεν εργαλειοποιείται, διότι θεωρείται ότι ουσιαστικά δεν

υπάρχει, εφόσον οι γνώσεις των Ρομά στη μητρική τους γλώσσα θεωρούνται φθίνουσες. Υπερισχύει εδώ μία αντίληψη πολιτικής/δημοκρατικής εκπαίδευσης, όπου η ιδιότητα του πολίτη (πρέπει να) υπερκαλύπτει όλες τις άλλες ιδιότητες των παιδιών (και των ενηλίκων) Ρομά. Σε μια σύγχρονη κοινωνία, η οποία εξ ορισμού είναι κοινωνία ετερότητας, χωρίς να χρειάζεται παρουσία μεταναστών ή μειονοτήτων για να θεωρηθεί ως τέτοια, η επιμέρους γλωσσική/πολιτισμική ταυτότητα είναι προσωπική υπόθεση του καθενός, δεν αφορά το σχολείο. Το κάθε παιδί ορίζεται ως προς την ατομική του ταυτότητα, η συλλογική ταυτότητα στην εκπαίδευση θα επηρέαζε αρνητικά την ποιότητα παρεχόμενων σπουδών και τίτλων σπουδών, πριμοδοτώντας τα παιδιά όχι για τις επιδόσεις τους αλλά λόγω του ότι είναι μέλη μειονότητας.

Στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης η κεντρική θεωρητική παραδοχή είναι αυτή της ενταξιακής εκπαίδευσης, των νέων γραμματισμών και της αξιοποίησης των τεχνών. Το επιμορφωτικό υλικό, το διδακτικό υλικό, οι παρεμβάσεις στηρίζονται σε αυτά και κεφαλαιοποιούν ιδιαίτερα τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε συνεργατικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα συγκεκριμένα προϊόντα γραμματισμού (βλ. π.χ. δημιουργία «μεγάλων» βιβλίων από τα παιδιά).

Το ενδιαφέρον στο πρόγραμμα αυτό είναι ότι, ενώ υπάρχουν επιμορφωτικά κείμενα που αναφέρονται στη διγλωσσία και στον τρόπο που πρέπει να αξιοποιούνται οι γλώσσες στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας, τα ζητήματα διγλωσσίας κατατάσσονται κάτω από μία ευρύτερη ομπρέλα που είναι ο γραμματισμός. Είναι σαν η διγλωσσία να ενυπάρχει τόσο αυτονόητα στον γραμματισμό, που εστιάζοντας στον γραμματισμό να θεωρείται ότι συνυπολογίζουμε και τη διγλωσσία. Έτσι η διγλωσσία καθίσταται αφανής μέσα στο αυτονόητο του γραμματισμού.

Όμως, οι παρατηρήσεις κάποιων εκπαιδευτικών, που διοργάνωσαν πολύ σύνθετες και δημιουργικές δραστηριότητες γραμματισμού, για τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών τους δείχνει πόσο βαθιά ριζωμένοι είναι οι φόβοι που συνοδεύουν τη διγλωσσία και ότι δεν ξεπερνιούνται οπωσδήποτε μέσω της εμπλοκής σε δραστηριότητες γραμματισμού.

Ερχόμαστε στο πρόγραμμα που απευθύνεται σε παιδιά και νέους στη διασπορά (Πανεπιστήμιο Κρήτης), που έχουν ελληνική καταγωγή, των οποίων όμως η σχέση με την ελληνική μπορεί να ποικίλλει ή να είναι και μηδενική ακόμα αλλά παραμένει γλώσσα καταγωγής. Εδώ έχουμε ομιλητές που έχουν πολλές διαφορετικές πρώτες γλώσσες, ζουν εγγύτερα ή μακρύτερα από την Ελλάδα, προσβλέπουν σε αυτήν ή απλά την αναπολούν. Πολλές φορές, η επιλογή συμμετοχής τους στο πρόγραμμα προέρχεται από τους γονείς, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι τα ίδια τα παιδιά βλέπουν την ελληνική ως μέρος της ταυτότητάς τους. Στο πλαίσιο της επιστημονικής τεκμηρίωσης του προγράμματος, η σύζευξη γλώσσας και ταυτότητας στη διασπορά είναι πολύ κεντρική (Δαμανάκης, 2007, 2015). Επίσης, στο πρόγραμμα αυτό οι άλλες γλώσσες των μαθητών συνυπολογίζονται, αφού αυτές είναι οι κυρίαρχες στη ζωή τους. Η προσπάθεια να κρατηθεί ζωντανή η ελληνική στη διασπορά (όπου είναι «ασθενής» γλώσσα) αντικαθρεπτίζει την αντιστροφή του ζητήματος της διγλωσσίας στην Ελλάδα, όπου η ελληνική είναι η ισχυρή γλώσσα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε:

Όπως προκύπτει από τον γλωσσικό χάρτη στην Ελλάδα, όπως τον παρουσίασε η Σελλά-Μάξη στο παρόν βιβλίο, η διγλωσσία καθίσταται προφανής στην Ελλάδα.

Όπως προκύπτει από τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν, ο τρόπος αξιοποίησης της διγλωσσίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δεν είναι ούτε προφανής ούτε ομοιόμορφος.

Εκεί όπου αξιοποιείται η διγλωσσία στον σχεδιασμό της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, παρατηρούμε αξιοποίηση των θεωρητικών μοντέλων του Cummins (2000, 2005). Ιδιαίτερα στον σχεδιασμό ηλεκτρονικού υλικού (βλ. τα «7 Κλειδιά του Δράκου» στο πρόγραμμα για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές) και στον σχεδιασμό ηλεκτρονικών περιβαλλόντων (βλ. τις κοινότητες μάθησης στο Πρόγραμμα για τη Διασπορά) αλλά και στα ζητήματα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων στο Πρόγραμμα για τους μουσουλμανόπαιδες.

Στο Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Πανεπιστήμιο Αθηνών) η διγλωσσία δεν αξιοποιείται, παρά μόνον περιστασιακά.

Στο Πρόγραμμα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) η διγλωσσία δεν αξιοποιείται επίσης, όχι επειδή θεωρείται ότι δεν υφίσταται αλλά επειδή κατατάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο του γραμματισμού. Εδώ ο γραμματισμός συγκροτεί έναν από τους κύριους πυλώνες του έργου.

Διευρύνοντας λίγο την οπτική, βλέπουμε ότι και η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αξιοποιείται τόσο στα προγράμματα για τα παιδιά Ρομά, για διαφορετικούς τελείως λόγους. Στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Αθηνών, η διαπολιτισμική διάσταση υπακούει σε μία υπέρτερη, αυτή της δημοκρατικής εκπαίδευσης και των καθολικών δικαιωμάτων με ίσες ευκαιρίες και υποχρεώσεις. Στο πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η διαπολιτισμική διάσταση υποχωρεί μπροστά στην ενταξιακή εκπαίδευση που

απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, θέλει να τα συμπεριλάβει και να δημιουργήσει γι' αυτά ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον.

Υπάρχει τέλος το ζήτημα της ταυτότητας: Στο πρόγραμμα Πανεπιστημίου Αθηνών για τα παιδιά Ρομά γίνεται ένας ξεκάθαρος διαχωρισμός ανάμεσα σε συλλογική και ατομική ταυτότητα, και επιλέγεται η δεύτερη έναντι της πρώτης. Στα άλλα προγράμματα (Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για τα παιδιά Ρομά, Πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, Πρόγραμμα για τους Μουσουλμανόπαιδες) δεν γίνεται αυτός ο κάθετος διαχωρισμός, και οι αναφορές στην ενδυνάμωση ταυτότητας δείχνουν να αναφέρονται σε πολλαπλές ταυτότητες ή σε ατομικές ταυτότητες κοινωνικά/εθνοπολιτισμικά διαμορφωμένες. Στο πλαίσιο του Προγράμματος για παιδιά και τους νέους στη Διασπορά, η διαμόρφωση ταυτότητας τίθεται στο επίκεντρο ως μία δυναμική αλλά όχι οπωσδήποτε εύκολη διαδικασία. Ποια είναι η ατομική και η συλλογική ταυτότητα ενός παιδιού ελληνικής καταγωγής που γεννήθηκε και μεγαλώνει σε μία άλλη χώρα; Πάντως δεν ορίζεται επαρκώς ούτε σε σχέση με τη χώρα καταγωγής ούτε σε σχέση με τη χώρα διαμονής. Ίσως το ζητούμενο να είναι η διαμόρφωση ενός «διαλογικού υποκειμένου», όπως το όρισε ο Δαμανάκης (2015), όπου η ταυτότητα θα είναι και μία ενσυνείδητη, δυναμική, συνεχώς υπό διαμόρφωση αίσθηση του «ανήκειν».

Τέλος, η παρουσίαση του περιοδικού Πολύδρομο και των δράσεων γύρω από αυτό σηματοδοτεί έναν νέο χώρο δράσης ανάμεσα στο πανεπιστήμιο και στις κοινότητες και με κοινό χώρο συνάντησης, συνομιλίας, διαπραγμάτευσης την πόλη και το αστικό τοπίο της. Εδώ οι γλώσσες κυριολεκτικά γιορτάζονται, και η ελληνική διδάσκεται δίπλα σε άλλες που διδάσκονται επίσης. Είναι ενδεικτικό ότι η επιστημονική δραστηριότητα γύρω από το Πολύδρομο είναι κοινωνικά παρεμβατική: αφουγκράζεται, καταγράφει τις πρωτοβουλίες ατόμων και κοινοτήτων και συνεργάζεται με μέλη των κοινοτήτων, μαθαίνοντας από πρώτο χέρι πώς βιώνεται η διγλωσσία, πώς μαθαίνεται η ελληνική, πώς διδάσκεται μία άλλη γλώσσα κ.ά.

Προφανώς, τα συμπεράσματά μας σε σχέση με όλα όσα αναφέρουμε πιο πάνω δεν μπορεί παρά να είναι προσωρινά, αφού ούτως ή άλλως είναι η πρώτη φορά που γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το ζήτημα της διγλωσσίας σε σχέση με όλα τα προγράμματα που αναφέρθηκαν. Βρισκόμαστε στην αρχή μίας ερευνητικής πορείας.

Βιβλιογραφία

- Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μία Κοινωνία της Ετερότητας. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2015). Ταυτότητα vs. Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας. Κεντρική ομιλία στο διεθνές συνέδριο RLDE Rethinking Language Diversity and Education. Ρόδος Μάιος 2015.

Οι συγγραφείς

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με γνωστικό αντικείμενο «Διδακτική Μεθοδολογία και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού»

Βασιλεία Κούρτη- Καζούλλη

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με γνωστικό αντικείμενο «Διγλωσσία και μάθηση σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα»

Ανθή Ρεβυθιάδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Φιλολογίας / Τομέας Γλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με γνωστικό αντικείμενο «Γενική Γλωσσολογία με έμφαση στη Φωνολογία»

Ελένη Σελλά-Μάζη

Καθηγήτρια του Τμήματος Τουρκικών Σπουδών και Σύγχρονων Ασιατικών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με γνωστικό αντικείμενο «Γλωσσολογία με έμφαση στις σχέσεις Ελληνικής και Τουρκικής γλώσσας»

Ελένη Σκούρτου

Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με γνωστικό αντικείμενο «Γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία στο σχολείο»

Ρούλα Τσοκαλίδου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Γλωσσολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιογλωσσολογία και διδασκαλία της γλώσσας»

Ασπασία Χατζηδάκη

Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με γνωστικό αντικείμενο «Κοινωνιογλωσσικές διαστάσεις της διγλωσσίας και διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»