

## 2.6. ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ

---

Μιχάλης Δαμανάκης

Η μετακίνηση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων από μια χώρα σε μια άλλη (εξωτερική μετανάστευση) ισοδυναμεί με μετακίνηση από ένα γνωστό κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό σύστημα σε ένα λιγότερο γνωστό ή –κατά κανόνα– άγνωστο σύστημα. Οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνέπειες της μετανάστευσης για το άτομο είναι, επομένως, προφανείς.

Για την «επιβίωσή» του στο νέο σύστημα είναι απολύτως αναγκαίο ένα ελάχιστο οικονομικών πόρων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στις οποίες κυρίαρχο ρόλο παίζουν οι γλωσσικές δεξιότητες. Λιγότερο προφανείς, όμως, αλλά εξίσου σημαντικές είναι οι συνέπειες της μετανάστευσης για την ομάδα, δηλαδή την οικογένεια ως μικρο-ομάδα και την παροικία ως ευρύτερη ομάδα, και, τέλος, για τη χώρα προέλευσης και τη χώρα υποδοχής του μετανάστη.

Στο παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στις πολιτισμικές συνέπειες, με κέντρο βάρους τις γλωσσικές, εξετάζοντάς τις σε επίπεδο: ατόμου, οικογένειας, παροικίας και, τέλος, χώρας προέλευσης και υποδοχής.

### 1. Επίπεδο χώρας προέλευσης και υποδοχής

Ξεκινώντας από το τελευταίο επίπεδο και παίρνοντας ως παράδειγμα την Ελλάδα, διαπιστώνουμε ότι αυτή λειτουργεί, την τελευταία δεκαετία, συγχρόνως ως χώρα προέλευσης (αποστολής) και υποδοχής μεταναστών. Παράλληλα προς τα πέντε και πλέον εκατομμύρια ατόμων ελληνικής καταγωγής που διαβιούν στο εξωτερικό, ζουν σήμερα –νόμιμα ή μη– ένα εκατομμύριο αλλοδαποί στην Ελλάδα. Έτσι, οι ελληνικές κυβερνήσεις αναγκάζονται να λαμβάνουν εκπαιδευτικο-πολιτικά μέτρα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων των ελληνικών μεταναστών στο εξωτερικό, αλλά και για εκείνα των αλλοδαπών στο εσωτερικό.

Οι τελευταίες εξελίξεις οδήγησαν de facto στη δημιουργία πολυπολιτισμικών και πολυγλωσσικών συνθηκών και στην Ελλάδα. Βέβαια, η πολιτεία απέχει πολύ από την de jure αναγνώριση αυτής της κατάστασης, με αποτέλεσμα να συναντούμε σήμερα στην Ελλάδα –όπως εξάλλου και στις περισσότερες δυτικοευρωπαϊκές χώρες– αυτή την κοινωνιογλωσσική κατάσταση που ο Fishman (1975, 95 κ.ε) ονομάζει *ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία* [Bilingualism without Diglossia]. [1]

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, πρέπει να διαπιστώσουμε ότι κυρίως την τελευταία πενταετία παρατηρείται μια δραστηριοποίηση σε σχέση με την εκπαίδευση και ιδιαίτερα τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, τόσο σε μαθητές ελληνικής καταγωγής στο εξωτερικό όσο και σε αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα. Ως έκφραση της κρατικής δραστηριοποίησης αναφέρουμε την ψήφιση του νόμου 2413/1996 (ΦΕΚ 124/17-6-96), καθώς και τα *προγράμματα που υλοποιούνται*: α) του Πανεπιστημίου Κρήτης που αφορά στην «Παιδεία των Ομογενών»

στο εξωτερικό· β) του Πανεπιστημίου Αθηνών που αφορά στην «Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και των Αλλοδαπών» στην Ελλάδα. [2]

Επίσης, αρκετά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα καθώς και φυσικά πρόσωπα έχουν αναπτύξει μια έντονη δραστηριότητα στην παραγωγή διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη θεωρητικών σκέψεων γύρω από αυτό τον νέο κλάδο της διδακτικής της γλώσσας. Αρκετές από τις μεθόδους που έχουν αναπτυχθεί, έχουν αξιολογηθεί από ερευνητές του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας καθώς και από ερευνητές του Πανεπιστημίου Κρήτης στα πλαίσια του έργου «Παιδεία Ομογενών» (βλ. σχετική βιβλιογραφία).

## **2. Οικογενειακό και παροικιακό επίπεδο**

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της μεταναστευτικής οικογένειας και παροικίας είναι η διγλωσσία, πράγμα που σημαίνει ότι η γλώσσα του μετανάστη λειτουργεί ως ένας από τους δύο –καμιά φορά και περισσότερους, όπως για παράδειγμα στο Βέλγιο και στον γαλλόφωνο Καναδά– κώδικες καθημερινής επικοινωνίας.

Η συνάντηση των γλωσσών και των πολιτισμών, που σε ορισμένες περιπτώσεις εξελίσσεται σε σύγκρουση, και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση οδηγούν σε διάφορους τύπους διγλωσσίας και προπάντων στη δημιουργία ιδιολέκτων, ή κατ' άλλους ερευνητές (Tamis 1990) **εθνολέκτων, στους κόλπους της παροικίας και φυσικά και της οικογένειας.** [3]

Σχετικά με την εξέλιξη –δηλαδή τη διατήρηση, τη μετακίνηση ή την απώλεια– της γλώσσας του μετανάστη στη χώρα υποδοχής, έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες και έχουν αναλυθεί διεξοδικά **οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διατήρηση ή την απώλεια της γλώσσας.** [4]

Μια προσφιλής θέση στη διεθνή βιβλιογραφία είναι ότι η εξέλιξη της γλώσσας του μετανάστη έχει ως αφετηρία τη μονογλωσσία στη γλώσσα της χώρας προέλευσης και ως τέρμα τη μονογλωσσία στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με αρκετές ενδιάμεσες (δι)γλωσσικές καταστάσεις. Η θέση αυτή συζητείται στην ελλαδική βιβλιογραφία από τον Γκότοβο (1988, 310 κ.ε), ο οποίος αναλύει την εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς στη Γερμανία.

Είναι γεγονός ότι η γλώσσα του μετανάστη δέχεται σοβαρές επιδράσεις από τον νέο κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο και ότι η διείσδυση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στη μεταναστευτική οικογένεια και στην παροικία είναι αναπόφευκτη. Ο βαθμός διείσδυσης εξαρτάται, όμως, κυρίως από τη μαζικότητα και την οργάνωση της παροικίας, από τη συμμετοχή ή μη της οικογένειας στην παροικιακή ζωή, από την ύπαρξη και εύρυθμη λειτουργία εκπαιδευτικών θεσμών, καθώς και από τις επαφές με την Ελλάδα. Με αυτή την έννοια η γλωσσική διατήρηση ή μετακίνηση είναι συνάρτηση των παραπάνω παραγόντων, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους έλληνες μετανάστες στις ευρωπαϊκές χώρες.

Πρόσφατη μελέτη μας (Δαμανάκης 1996) στο Βέλγιο και στη Γαλλία, για παράδειγμα, δείχνει **τον βαθμό και τον τρόπο διείσδυσης της γαλλικής στις ελληνικές οικογένειες και παροικίες σε αυτές τις χώρες** (βλ. Hatzidaki 1994· Χατζηδάκη 1997). [5]

### 3. Ατομικό επίπεδο

Αν η δίγλωσση επικοινωνία είναι σύνηθες φαινόμενο σε επίπεδο οικογένειας και παροικίας, τότε αυτή είναι ο κανόνας σε ατομικό επίπεδο. Άτομα που μεταναστεύουν σε μικρή ηλικία ή που γεννιούνται και κοινωνικοποιούνται σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι, κατά κανόνα, δίγλωσσα, και συγκεκριμένα μπορούν να ενταχθούν σε έναν από τους ακόλουθους **τέσσερις τύπους δίγλωσσίας** [6] (Baker 1996):

- α) Μονόπλευρη δίγλωσσία με υπεροχή της Γ1
- β) Μονόπλευρη δίγλωσσία με υπεροχή της Γ2
- γ) Αμφιδύναμη (εξισορροπημένη) δίγλωσσία
- δ) Ημιγλωσσία.

Η ατομική δίγλωσσία [bilingualism] υπάρχει βέβαια και αναπτύσσεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογλωσσικές συνθήκες και επομένως πρέπει να θεωρηθεί σε συνάρτηση με την κοινωνική δίγλωσσία [diglossia], τη γλωσσική πολιτική της κυρίαρχης ομάδας και τα δίγλωσσικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Εκείνο όμως που από παιδαγωγικής πλευράς είναι σημαντικό και πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι σε μεταναστευτικά περιβάλλοντα η ατομική δίγλωσσία είναι δεδομένη, ανεξάρτητα από τη γλωσσική πολιτική της κυρίαρχης ομάδας και την ύπαρξη ή μη μοντέλων εκπαίδευσης που την προωθούν. Για το άτομο που κοινωνικοποιείται σε ένα μεταναστευτικό περιβάλλον, η διπολιτισμικότητα και η δίγλωσσία είναι δεδομένα. Το ζητούμενο είναι μια γλωσσική και γενικά εκπαιδευτική πολιτική και πράξη που να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της διπολιτισμικότητας και της δίγλωσσίας.

### 4. Συνέπειες για τη γλωσσική πολιτική και πράξη

Ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός που στοχεύει στην καλλιέργεια της ατομικής δίγλωσσίας συμβάλλει συγχρόνως στην καλλιέργεια και στη διατήρηση της πολυγλωσσίας σε επίπεδο κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, ένας τέτοιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός για να γίνει εκπαιδευτική και (δι)γλωσσική πράξη, προϋποθέτει την επεξεργασία και υλοποίηση **συγκεκριμένων μοντέλων δίγλωσσης εκπαίδευσης**, [7] καθώς και την επεξεργασία μεθόδων και γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία και των δύο γλωσσών του μαθητή.

Οι προσπάθειες των ειδικών επιστημόνων να αναπτύξουν τέτοιου είδους μεθόδους οδήγησαν στη δημιουργία ενός νέου επιστημονικού κλάδου, με την επωνυμία «Διδακτική της Δεύτερης Γλώσσας», στον οποίο αναφερθήκαμε ήδη παραπάνω και επανερχόμαστε σε αυτό το σημείο, για να κάνουμε κάποιες εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και να παραπέμψουμε τον αναγνώστη στη σχετική βιβλιογραφία.

Καταρχήν να αποσαφηνίσουμε ότι, σε αντίθεση με την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας που λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη και όπου η προς εκμάθηση γλώσσα δεν παίζει κανένα ρόλο στην γλωσσική κοινότητα, η κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας συνδέεται άμεσα με μια κοινωνική κατάσταση όπου η κατακτώμενη δεύτερη γλώσσα παίζει ένα σημαντικό θεσμικό και κοινωνικό ρόλο στην κοινότητα (Ellis 1996, 12).

Τέτοιου είδους κοινωνικές καταστάσεις απαντώνται είτε σε κοινωνίες στις οποίες συμβιώνουν γλωσσικά διαφορετικές ιθαγενείς ομάδες (π.χ. Νότια Αφρική) είτε σε πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες που προέκυψαν μέσα από τη μετανάστευση (π.χ. ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία). Σε αυτές τις περιπτώσεις ομάδες ατόμων κοινωνικοποιούνται διγλωσσικά και κατακτούν παράλληλα ή διαδοχικά περισσότερες από μία γλώσσες, οι οποίες καλύπτουν άμεσες επικοινωνιακές ανάγκες του ατόμου.

Το γεγονός ότι και οι δύο γλώσσες είναι συνδεδεμένες με κοινωνικούς ρόλους και λειτουργίες και συνυπάρχουν σε μια σειρά από γλωσσικές επικράτειες επηρεάζει τόσο τη γλωσσική πολιτική όσο και τη γλωσσική-εκπαιδευτική πράξη και φυσικά και τις **διδακτικές-μεθοδολογικές προσεγγίσεις** [8] στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (σχετικά με τις διδακτικές προσεγγίσεις βλ. Genesse 1997· Ellis 1996· Kraschen 1987).

Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, όπου εφαρμόζεται μια «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» [multicultural education], προσφέρονται τις τελευταίες δύο δεκαετίες όλες οι γλώσσες οι διαφορετικές από την αγγλική [Language Other than English/ LOTE) ως «δεύτερες» γλώσσες σε όλους τους μαθητές του κρατικού συστήματος (ανεξαρτήτως πολιτισμικής καταγωγής) που επιθυμούν να τις επιλέξουν.

Στην Ελλάδα –παρόλο που έχει δημιουργηθεί μια πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική κατάσταση, μέσα από την είσοδο αλλοδαπών πληθυσμών– δεν υπάρχει ακόμα μια γλωσσική πολιτική που να λαμβάνει υπόψη της τις γλώσσες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ωστόσο, η εφαρμογή του **νόμου 2413/96, ιδιαίτερα σε σχέση με τα «σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης»,** [9] δεν αποκλείεται να εγκαινιάσει μια νέα γλωσσική πολιτική που θα λαμβάνει υπόψη της τις ομάδες των μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα και φοιτούν στα ελληνικά σχολεία (βλ. ν. 2413 και Δαμανάκης 1997, 80 κ.ε.).

### **Βιβλιογραφικές παραπομπές**

- APELTAUER, E., επιμ. 1987. *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. Μόναχο: Hueber.
- BAKER, C. 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Λονδίνο: Multilingual Matters.
- BAKER, C. Υπό έκδοση. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης, μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. 1988. Η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες της δεύτερης γενιάς. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 1:273-480. Ιωάννινα.
- CUMMINS, J. 1999. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Επιμέλεια Ε. Σκούρτου, μετάφραση Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 1987. *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. [Damanakis, M.] 1994. Greek teaching materials abroad. *European Journal of Intercultural Studies* 5 (2): 35-46.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. επιμ. 1996. *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg.

- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. 1997. *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. επιμ. 1999. *Παιδεία ομογενών: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ. 1998. Διατμηματικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας: 1. Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- ELLIS, R. 1996. *The Study of Second Language Acquisition*. Οξφόρδη: Oxford University Press.
- FISHMAN, J. 1975. *Soziologie der Sprache*, hueber hochschulreihe 30, Μόναχο: Hueber. Τίτλος πρωτοτύπου, *The Sociology of Language* (Μασσ., Η.Π.Α.: Newbury House Publishers, 1972).
- GENESE, F., επιμ. 1997. *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.
- HAMERS, J. F & M. H. A. BLANK. 1993. *Bilingualism and Bilingualism*. Νιούκαστλ: Cambridge University Press.
- HOFFMANN, C. 1994. *An Introduction to Bilingualism*. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Longman.
- ΙΔΡΥΜΑ ΓΟΥΛΑΝΔΡΗ-ΧΟΡΝ. 1996. *Η νέα ελληνική ως ξένη γλώσσα. Προβλήματα διδασκαλίας*. Αθήνα.
- ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Γ. & Φ. ΚΑΒΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ. 1996. *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- ΚΑΤΣΙΜΑΛΗ, Γ. 1999. Κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Στο ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ 1999, 221-238.
- ΚΟΙΛΙΑΡΗ, Α. 1986. Η γλωσσική ικανότητα στη γερμανική και ελληνική γλώσσα των παιδιών των μεταναστών. Διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ.
- KRASHEN, S. D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Νέα Υόρκη, Λονδίνο, Τορόντο, Σίδνεϋ, Τόκιο & Σιγκαπούρη: Phoenix ELT.
- ΜΗΤΣΗΣ, Ν. 1998. *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης (ή ξένης) γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2413. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/17-6-1996, τεύχος πρώτο.
- ΟΔΗΓΙΑ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 25ης Ιουλίου 1977 περί της σχολικής φοιτήσεως των τέκνων των διακινουμένων εργαζομένων (77/486/ ΕΟΚ), Επίσημη Εφημερίδα των ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Αριθ. Ν 199/32 6.8.1977.
- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ, ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, ΤΜΗΜΑ ΦΠΨ, ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ. 1994. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Πρακτικό σεμιναρίου.
- ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. 1997. Έργο «Παιδεία Ομογενών». Παραδοτέα.
- Ξ., επιμ. 1997. *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος.
- ΣΚΥΤΝΑΒΒ-ΚΑΝΓΑΣ, Τ. 1981. *Bilingualism or Not*. Multilingual Matters 7. Κλίβεντον, Φιλαδέλφεια.
- TAMIS, A. M. 1990. Language change, language maintenance and ethnic identity: The case of Greek in Australia. *Journal of Multilingual Development* 11 (6): 481-500.
- ΥΠΕΠΘ & ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. 1996. *Μέθοδοι διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Πρακτικά Ημερίδας (9 Δεκεμβρίου 1995). 2 τόμ. Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ & ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ. 1997. *Η εκπαίδευση των Ελλήνων μεταναστών στην Ευρώπη*. Αθήνα.
- ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. [Hatzidaki, A.] 1994. Ethnic language use among second generation Greek immigrants in Brussels. Διδακτορική διατριβή, Vrije University Βρυξέλλες.
- ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ, Α. 1997. Η ελληνική γλώσσα στο Βέλγιο. Στο ΥΠΕΠΘ & ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ 1997, 55-60.

[1] **Κείμενο 1:** Baker, C. Υπό έκδοση. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μετάφραση Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

## ΟΙ ΓΛΩΣΣΕΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

### Εισαγωγή

Τα δίγλωσσα άτομα δεν είναι μεμονωμένα νησιά. Για την ακρίβεια, συνήθως οι άνθρωποι που μιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες ζουν σε ομάδες, σε κοινότητες και μερικές φορές σε συγκεκριμένες περιφέρειες. Θα λέγαμε ότι αυτοί που μιλούν μια μειονοτική γλώσσα, ενώ το γλωσσικό περιβάλλον ανήκει στη γλώσσα της πλειοψηφίας, συνιστούν μια κοινότητα ομοφώνων ή αλλιώς μια **γλωσσική κοινότητα**. Η διγλωσσία σε ατομικό επίπεδο καλύπτει κατά το ήμισυ το θέμα μας. Το υπόλοιπο μισό καλύπτει η ανάλυση του πώς συμπεριφέρονται και πώς αλλάζουν οι **ομάδες** των ομιλητών μιας γλώσσας. Αυτού του είδους η εξέταση εστιάζεται ιδιαίτερα στην πορεία και την αλλαγή μιας γλώσσας διαμέσου των δεκαετιών. Σπάνια η γλωσσική μειονότητα είναι σταθερή σε μέγεθος, ισχύ ή ασφάλεια. Απαραίτητη είναι επίσης η εξέταση της πολιτικής και της θέσης ισχύος στην οποία βρίσκονται οι γλωσσικές μειονότητες.

Το κεφάλαιο αυτό επικεντρώνεται στην ιδέα ότι δεν υπάρχει γλώσσα χωρίς γλωσσική κοινότητα. Αφού συνήθως οι γλωσσικές κοινότητες δεν υφίστανται αποκομμένες από τις άλλες, έχει σημασία να εξετάσουμε την **επαφή** ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες. Στον κόσμο της μαζικής επικοινωνίας, όπου το ταξίδι διαμέσου των ηπείρων είναι εύκολο και όπου οδεύουμε προς τη δημιουργία ενός πλανητικού χωριού, είναι σπάνιες οι περιπτώσεις γλωσσικών κοινοτήτων αποκομμένων από άλλες γλωσσικές κοινότητες. Λόγω της ταχείας ανάπτυξης των πληροφοριών και του διηπειρωτικού ταξιδιού, οι γλωσσικές κοινότητες είναι σπάνια, αν όχι καθόλου, σταθερές. Κάθε γλωσσική μειονότητα ή πλειονότητα βρίσκεται σε συνεχή μεταβολή και κίνηση. Κάποιες γλώσσες αποκτούν μεγαλύτερη δύναμη, άλλες ακολουθούν φθίνουσα πορεία ή πεθαίνουν. Ορισμένες γλώσσες που θεωρούνται νεκρές μπορεί μερικές φορές να αναβιώνουν (π.χ. η γλώσσα της Κορνουάλης). Επομένως, επιδίωξη αυτού του κεφαλαίου είναι να εξετάσει τις γλωσσικές κοινότητες, τη γλωσσική επαφή, τη γλωσσική μεταβολή και τη γλωσσική σύγκρουση. Θα δείξουμε πως οι αποφάσεις για τη δίγλωσση [bilingual] εκπαίδευση αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου· ότι θα κατανοήσουμε σωστά τη δίγλωσση εκπαίδευση, μόνο εάν εξετάσουμε τις συνθήκες των γλωσσικών κοινοτήτων όπου εντάσσεται αυτή η εκπαίδευση.

Εδώ βλέπουμε τη γλώσσα στην κοινωνία από **κοινωνιογλωσσική άποψη**, εξετάζοντας κεντρικές έννοιες όπως η διγλωσσία, η γλωσσική μετακίνηση, η γλωσσική διατήρηση, ο θάνατος της γλώσσας και η γλωσσική εξάπλωση. Επιπλέον γίνεται μια γλωσσολογική θεώρηση αυτών των θεμάτων (π.χ. η αλλαγή στη σύνταξη, τη σημειολογία και το λεξιλόγιο), η οποία δεν περιλαμβάνεται στο παρόν κεφάλαιο ούτε στο επόμενο το σχετικό με τη γλωσσική αναβίωση [...]. Η κοινωνιογλωσσική θεώρηση ξεκινά με την εξέταση της κεντρικής για την κοινωνιογλωσσολογία ιδέας της κοινωνικής διγλωσσίας [diglossia].

## Κοινωνική διγλωσσία

Ο όρος *διγλωσσία* [bilingualism] χρησιμοποιείται κανονικά για να περιγράψει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Όταν όμως το κέντρο βάρους μετατοπίζεται σε δύο γλώσσες στην κοινωνία, χρησιμοποιείται ο όρος *κοινωνική διγλωσσία* [diglossia]. Αν και ο όρος *κοινωνική διγλωσσία* έχει αποκτήσει την τελευταία εικοσαετία μεγαλύτερη ευρύτητα και ακρίβεια, αρχικά αναφερόταν στη συνύπαρξη δύο γλωσσών. Πρακτικά η γλωσσική κοινότητα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα σε ορισμένες περιστάσεις και για ορισμένες λειτουργίες και την άλλη σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικές λειτουργίες. Λόγου χάρη, μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί την κληροδοτημένη, μειονοτική γλώσσα της στο σπίτι, για σκοπούς θρησκευτικούς και σε κοινωνικές δραστηριότητες. Η ίδια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της πλειοψηφίας στην εργασία, στην εκπαίδευση και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.

Ο Ferguson [...] περιέγραψε για πρώτη φορά την κοινωνική διγλωσσία ως ύπαρξη δύο ποικιλιών της ίδιας γλώσσας (διαλέκτων). Ο Fishman [...] επέκτεινε την ιδέα της κοινωνικής διγλωσσίας στη συνύπαρξη δύο γλωσσών μέσα σε μια γεωγραφική περιοχή. Στην αρχική περιγραφή του Ferguson γίνεται διάκριση ανάμεσα σε μια ανώτερη γλωσσική ποικιλία (την καλούμενη Α) και μια κατώτερη ποικιλία (καλούμενη Κ). Μπορεί επίσης να γίνει μια μάλλον μη ουδέτερη και μεροληπτική διάκριση ανάμεσα στη γλωσσική πλειονότητα (Α) και τη γλωσσική μειονότητα (Κ) μιας χώρας. Και στις δύο περιπτώσεις, οι διαφορετικές γλώσσες ή ποικιλίες χρησιμοποιούνται, όπως δείχνει ο ακόλουθος πίνακας, για διαφορετικούς σκοπούς.

Περιβάλλον	Πλειονοτική γλώσσα (Α)	Μειονοτική γλώσσα (Κ)
1. Σπίτι και οικογένεια		✓
2. Μόρφωση	✓	
3. Μέσα μαζικής ενημέρωσης	✓	
4. Επιχειρήσεις και εμπόριο	✓	
5. Κοινωνική και πολιτιστική δραστηριότητα στην κοινότητα		✓
6. Αλληλογραφία με συγγενείς και φίλους		✓
7. Αλληλογραφία με κυβερνητικές υπηρεσίες	✓	

Από το παράδειγμα φαίνεται ότι οι γλώσσες είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις, με την κατώτερη ποικιλία να χρησιμοποιείται πιθανότατα σε ανεπίσημο, προσωπικό επίπεδο και την ανώτερη ή πλειονοτική γλώσσα να χρησιμοποιείται περισσότερο σε τυπικό, επίσημο περιβάλλον. Η χρήση της κατώτερης ποικιλίας της γλώσσας σε μια περίπτωση όπου αναμένεται να χρησιμοποιηθεί η ανώτερη ποικιλία, πιθανόν να προκαλέσει αμηχανία ή και γελοιοποίηση.

Ο Πίνακας δείχνει ότι το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον προσδίδει συνήθως μεγαλύτερο *κύρος* στη μία από τις δύο γλώσσες. Μερικές φορές αντιλαμβανόμαστε την πλειονοτική γλώσσα

ως ανώτερη, περισσότερο κομψή και παιδαγωγική. Η ανώτερη ποικιλία μπορεί να θεωρείται το κλειδί για την εκπαιδευτική και οικονομική επιτυχία.

Θα ήταν χρήσιμο να εξετάσουμε την έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας παράλληλα με την έννοια της ατομικής διγλωσσίας. Ο Fishman [...] υποστήριξε ότι η ατομική διγλωσσία αφορά τους ψυχολόγους και τους γλωσσολόγους. Η ατομική διγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία γλώσσες. Η έννοια της κοινωνικής διγλωσσίας, έλεγε, έπρεπε να μελετηθεί από τους κοινωνιολόγους και τους κοινωνιογλωσσολόγους. Ο Fishman [...] συνδυάζει τους όρους *ατομική διγλωσσία* και *κοινωνική διγλωσσία*, για να περιγράψει τέσσερις γλωσσικές περιπτώσεις όπου καθένα από τα δύο αυτά είδη διγλωσσίας είναι δυνατόν να υπάρξει με ή χωρίς το άλλο. Ο πίνακας που ακολουθεί είναι βασισμένος στο έργο του Fishman [...] και απεικονίζει αυτή τη σχέση ανάμεσα στην ατομική και την κοινωνική διγλωσσία.

		<b>ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ</b>	
		<b>+</b>	<b>-</b>
<b>ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ</b>	<b>+</b>	<b>1.</b> Κοινωνική και ατομική διγλωσσία	<b>3.</b> Ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία
	<b>-</b>	<b>2.</b> Κοινωνική διγλωσσία χωρίς ατομική διγλωσσία	<b>4.</b> Ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία

Η *πρώτη* περίπτωση είναι μια γλωσσική κοινότητα που περιλαμβάνει *και την ατομική και την κοινωνική διγλωσσία*. Σε αυτή την κοινότητα σχεδόν όλοι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τόσο την ανώτερη γλώσσα (ή ποικιλία) όσο και την κατώτερη γλώσσα (ή ποικιλία). Η ανώτερη γλώσσα χρησιμοποιείται για ένα σύνολο λειτουργιών, η κατώτερη για ένα άλλο σύνολο λειτουργιών. Ο Fishman [...] παραθέτει ως παράδειγμα την Παραγουάη, όπου όλοι σχεδόν οι κάτοικοι μιλούν και τα γκουαρανί (γλώσσα των Ινδιάνων της Βολιβίας) και τα ισπανικά. Η πρώτη είναι η κατώτερη ποικιλία, τα ισπανικά η ανώτερη γλώσσα.

Στη *δεύτερη* περίπτωση που περιγράφει ο Fishman έχουμε *μόνο κοινωνική διγλωσσία*. Σε αυτό το περιβάλλον θα βρούμε δύο γλώσσες μέσα σ' ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο. Μια ομάδα κατοίκων θα μιλά μια γλώσσα, μια άλλη ομάδα διαφορετική γλώσσα. Ένα παράδειγμα είναι η Ελβετία όπου, σε μεγάλο βαθμό, διαφορετικές γλωσσικές ομάδες (γερμανόφωνοι, γαλλόφωνοι, ιταλόφωνοι, ρωμανόφωνοι) κατοικούν σε διαφορετικές περιοχές. Το επίσημο κύρος των διαφορετικών γλωσσών ίσως θεωρητικά να είναι το ίδιο. Οι διγλωσσοί ομιλητές που έχουν ευχέρεια και στις δύο γλώσσες αποτελούν μάλλον την εξαίρεση παρά τον κανόνα [...].

Σε ορισμένες περιπτώσεις, η ισχυρή ηγετική ομάδα μιλά συνήθως την ανώτερη γλώσσα, ενώ η μεγαλύτερη αλλά λιγότερο ισχυρή ομάδα μιλά μόνο την κατώτερη γλώσσα. Στην περίπτωση,



λόγου χάρη, μιας αποικίας, η άρχουσα ελίτ μιλούσε τα αγγλικά ή τα γαλλικά, ενώ ο λαός μιλούσε την ντόπια γλώσσα.

Στην *τρίτη* περίπτωση έχουμε *μόνο ατομική διγλωσσία*. Εδώ οι περισσότεροι άνθρωποι είναι δίγλωσσοι και δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά τη μία γλώσσα για συγκεκριμένους σκοπούς. Οποιαδήποτε από τις δύο γλώσσες μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για κάθε λειτουργία. Ο Fishman [...] θεωρεί αυτές τις κοινότητες ασταθείς και σε κατάσταση αλλαγής. Εκεί όπου υπάρχει ατομική διγλωσσία χωρίς κοινωνική διγλωσσία, η μία γλώσσα αναμένεται στο μέλλον να αποκτήσει μεγαλύτερη ισχύ και να χρησιμοποιείται για περισσότερους σκοπούς. Οι λειτουργίες της άλλης γλώσσας μάλλον θα μειωθούν και η ίδια θα εξασθενήσει σε κύρος και χρήση.

Στην *τέταρτη* περίπτωση δεν έχουμε *ούτε ατομική ούτε κοινωνική διγλωσσία*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ είναι μια κοινωνία με γλωσσική ποικιλία, η οποία μεταβλήθηκε ραγδαία σε μια σχετικά μονόγλωσση κοινωνία. Στην Κούβα και στη Δημοκρατία του Άγιου Δομίνικου, οι ντόπιες γλώσσες εξολοθρεύτηκαν. Διαφορετικό παράδειγμα είναι μια μικρή γλωσσική κοινότητα που χρησιμοποιεί τη μειονοτική γλώσσα της για όλες τις λειτουργίες και επιμένει να μην έχει καμία σχέση με την πλειονοτική γλώσσα των γειτόνων της.

Ο Fishman [...] ισχυρίζεται ότι η κοινωνική διγλωσσία με ή χωρίς την ατομική παρέχει έναν σχετικά σταθερό, ανθεκτικό γλωσσικό διακανονισμό. Εντούτοις, αυτού του είδους η σταθερότητα είναι ολοένα και πιο σπάνια. Με τη σταδιακή αύξηση της άνετης μετακίνησης και επικοινωνίας, την αύξηση της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, την περισσότερο παγκόσμια οικονομία και την αυξημένη αστικοποίηση, υπάρχει η τάση για περισσότερες επαφές μεταξύ των γλωσσικών κοινοτήτων. Όπως θα δούμε πιο κάτω, η γλωσσική μετακίνηση [language shift] τείνει να γίνει πιο συνηθισμένη από τη γλωσσική σταθερότητα. Οι αλλαγές στη μοίρα και την τύχη μιας μειονοτικής γλώσσας συντελούνται, επειδή οι τελείως διαφορετικοί σκοποί που εξυπηρετούν οι δύο γλώσσες αλλάζουν από γενιά σε γενιά. Τα *όρια* που χωρίζουν τη μία γλώσσα από την άλλη δεν μένουν ποτέ αμετάβλητα. Ούτε η κοινότητα που μιλά τη μειονοτική γλώσσα ούτε οι χρήσεις που επιφυλάσσει αυτή η κοινότητα για την κατώτερη/μειονοτική γλώσσα της είναι δυνατόν να μείνουν μόνιμα καταμεμημένες. Ακόμη και με την εφαρμογή της *αρχής της περιφέρειας* [territorial principle] (σε μια γεωγραφική περιοχή επισημοποιείται μια γλώσσα, ενώ η δεύτερη αποκτά κύρος μέσα σε άλλη γεωγραφική περιοχή), η πολιτική βάση και η βάση ισχύος των δύο γλωσσών αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου. Μολαταύτα, η διατήρηση των ορίων μεταξύ των γλωσσών και ο καταμερισμός της χρήσης τους στην κοινωνία μπορεί να είναι απαραίτητες για την επιβίωση της πιο αδύναμης ή κατώτερης ποικιλίας.

Όπου εφαρμόζεται η *αρχή της περιφέρειας* (π.χ. στην Ουαλία, την Ελβετία), η γεωγραφία χρησιμοποιείται για να ορίσει τα γλωσσικά σύνορα, με τους κατοίκους μιας περιοχής να κατατάσσονται ως ξεχωριστή γλωσσική ομάδα. Το επιχείρημα υπέρ της επιβίωσης, της διατήρησης και της εξάπλωσης της γλώσσας βασίζεται στην ιστορική της ύπαρξη μέσα σε καθορισμένα σύνορα. Ως ιθαγενής γλώσσα της περιοχής, διαφυλάσσει τα γλωσσικά δικαιώματα των κατοίκων με νόμο. Οι ουαλόφωνοι έχουν ορισμένα γλωσσικά δικαιώματα στην Ουαλία (π.χ. χρησιμοποιούν τα ουαλικά στις αίθουσες των δικαστηρίων), τα οποία παύουν να ισχύουν μόλις περάσουν τα σύνορα και μπουν στην Αγγλία. Η αρχή της περιφέρειας ωφελεί τους Ουαλούς

αλλά έχει δυσμενείς συνέπειες για τις άλλες γλωσσικές μειονότητες μετοίκων στη Βρετανία [...]. Μια σειρά από ερωτήματα αποκαλύπτουν τον κίνδυνο και τον διαχωριστικό χαρακτήρα της περιφερειακής αρχής. Αν τα ουαλικά είναι η γλώσσα της Ουαλίας, πρέπει τα αγγλικά να θεωρηθούν ως η μοναδική νόμιμη γλώσσα της Αγγλίας; Οι γλώσσες ανήκουν σε περιοχές και περιφέρειες και όχι στους ομιλητές ή στις ομάδες αυτών των γλωσσών οπουδήποτε κι αν βρίσκονται; Η παντζάμπι (Panjabi), η ουρντού (Urdu, ινδοστανική διάλεκτος), η γλώσσα της Βεγγάλης (Bengali), η ινδική (Hindi), η ελληνική και η τουρκική ανήκουν μόνο στη μητέρα χώρα; Δεν έχουν καμία θέση αυτές οι γλώσσες στη Βρετανία;

Εκεί όπου εφαρμόζεται η *αρχή της περιφέρειας* πρέπει οι γλωσσικές μειονότητες ή να μιλήσουν τη γλώσσα της περιφέρειας ή να επιστρέψουν στην πατρίδα τους; Αυτό σημαίνει ότι η αρχή της περιφέρειας ωφελεί μερικούς (π.χ. τους Ουαλούς), ενώ για τους υπόλοιπους είναι απαράδεκτη και άδικη. Στην Ευρώπη υπάρχουν πολλές ιθαγενείς (ή αυτόχθονες) γλώσσες που ζητούν να διατηρηθούν μέσα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Αλλά τι κύρος αρμόζει στις γλώσσες των μετοίκων στην Ευρώπη (π.χ. στις διάφορες ασιατικές γλώσσες όπως η παντζάμπι, η ουρντού, η γλώσσα της Βεγγάλης, η ινδική και η γκουτζεράτι (Gujerati), η γλώσσα της Κένυας);

Ο όρος *αρχή της προσωπικότητας* [personality principle] είναι ιδιαίτερα χρήσιμος, όταν περιγράφουμε μειονοτικές ομάδες που δεν είναι σε θέση να επικαλεστούν την αρχή της γλωσσικής περιφέρειας. Η «προσωπικότητα» κάθε γλώσσας είναι το σύνολο των περισσότερο ή λιγότερο διακριτών γνωρισμάτων της (π.χ. όπως αποκαλύπτονται μέσα από τις χρήσεις και τις λειτουργίες της, τα έθιμα και τα τελετουργικά, τον πολιτισμό και της σημασίες, τους τρόπους επικοινωνίας και τη λογοτεχνία-...). Ένα παράδειγμα χρήσης της αρχής της προσωπικότητας είναι οι Αναβαπτιστές (Amish) της Πενσυλβανίας, οι οποίοι αποφάσισαν να εξασφαλίσουν τη συνέχεια της πατροπαράδοτης γλώσσας τους μιλώντας την αποκλειστικά μέσα στο σπίτι και κρατώντας την αγγλική για το σχολείο και για τις επαφές τους με τον έξω μη εκκλησιαστικό κόσμο. Κρατούν τη μία γλώσσα για συγκεκριμένες κοινωνικές λειτουργίες και την άλλη για καθαρά ξεχωριστές λειτουργίες. Αυτός ο επιμερισμός αποτελεί σχετικά σταθερό διακανονισμό. Αυτού του είδους ο διαχωρισμός ταυτότητας για την κάθε γλώσσα ενυπάρχει στην ψυχή κάθε μέλους της ομάδας. Δεν γίνεται να έχουμε μόνο κοινωνική διγλωσσία, αν αυτή βασίζεται στην αρχή της προσωπικότητας. Αντίθετα, θα έχουμε μόνο κοινωνική διγλωσσία όπου υπάρχει η αρχή της περιφέρειας.

Η *αρχή της προσωπικότητας* μπορεί να χαρακτηρίζει αυτούς που επικαλούνται την αρχή της περιφέρειας. Ωστόσο η αρχή της προσωπικότητας ως έννοια αποτελεί ιδιαίτερο στήριγμα για τις ομάδες μεταναστών (π.χ. οι ασιατικές γλώσσες στην Ευρώπη και οι πολλές γλωσσικές μειονότητες μετοίκων στον Καναδά και τις Ηνωμένες Πολιτείες). Όσοι δεν μπορούν να διεκδικήσουν περιφερειακά δικαιώματα για τη γλώσσα τους, έχουν τη δυνατότητα να βεβαιώσουν ότι η γλώσσα της παράδοσής τους έχει ξεχωριστή «προσωπικότητα» και ότι χρησιμοποιείται για συγκεκριμένες λειτουργίες που χρήζουν διαφύλαξης και διαχωρισμού από τις χρήσεις της πλειονοτικής γλώσσας. Αυτές οι γλωσσικές ομάδες μπορούν να υποστηρίξουν ότι το δικαίωμά τους να χρησιμοποιούν τη μειοψηφική τους γλώσσα μεταφέρεται ανέπαφο από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή, διότι έχει τη δική της «προσωπικότητα» ως προς τις χρήσεις της.

Η προσπάθεια συγχώνευσης της αρχής της περιφέρειας με την αρχή της προσωπικότητας όσον αφορά στα γλωσσικά δικαιώματα ονομάστηκε *αρχή της ασυμμετρίας* [asymmetrical principle] ή *ασύμμετρη ατομική διγλωσσία* [asymmetrical bilingualism]. Η αρχή, όπως τη συνέλαβαν οι Καναδοί υποστηρικτές της (π.χ. στο Κεμπέκ), δίνει πλήρη δικαιώματα στους ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας και λιγότερα δικαιώματα στους ομιλητές της πλειονοτικής γλώσσας. Είναι μια μορφή θετικής διάκρισης που επιδιώκει να κάνει διακρίσεις προς όφελος εκείνων σε βάρος των οποίων γίνονταν συνήθως. Μερικές από τις λειτουργίες της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να καθιερωθούν με νομοθεσία, προκειμένου να διατηρηθεί η γλώσσα αυτή με μη αντιδραστικό τρόπο. [...]

Στις γλωσσικές κοινότητες, οι λειτουργίες και τα όρια των δύο γλωσσών θα επηρεάσουν την πολιτική και την εφαρμογή της διγλωσσης εκπαίδευσης και θα εκφραστούν μέσα από αυτή. Σε μια περίπτωση κοινωνικής διγλωσσίας, ποια γλωσσική ποικιλία χρησιμοποιείται στα διαφορετικά στάδια της μόρφωσης, από τον παιδικό σταθμό ως το πανεπιστήμιο, η ανώτερη ή η κατώτερη γλωσσική ποικιλία; Αν η κατώτερη ποικιλία χρησιμοποιείται στο σχολείο, σε ποιους τομείς του αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί; Χρησιμοποιείται μόνο για προφορική επικοινωνία ή το σχολείο ενθαρρύνει τη διγλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο; Η επιστήμη, η τεχνολογία και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές διδάσκονται στην ανώτερη ή την κατώτερη ποικιλία; Μήπως η κατώτερη επιτρέπεται μόνο για ένα ή δύο χρόνια στο δημοτικό και από εκεί και πέρα αναλαμβάνει η ανώτερη ποικιλία; Το σχολείο αποκλείει σκόπιμα την κατώτερη ποικιλία ως φορέα μάθησης στην τάξη; Οι σκοποί και οι λειτουργίες κάθε γλώσσας στην περίπτωση της κοινωνικής διγλωσσίας εκπροσωπούνται και θεσπίζονται από το σχολείο.

[2] Και στα δύο προγράμματα παράγονται τόσο θεωρητικά κείμενα όσο και διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να απευθύνονται στους: Καθηγητή Μιχάλη Δαμανάκη, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ), Πανεπιστημιούπολη Ρεθύμνου, 74100 Ρέθυμνο, Κρήτη· και σε ό,τι αφορά το Πανεπιστήμιο Αθηνών στον Καθηγητή Γεώργιο Μάρκου, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΚΣ, Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, Αθήνα.

[3] **Κείμενο 2:** Τάμης, Α. Μ. Η ελληνική εθνόλεκτος στην Αυστραλία.

Αμέσως με την άφιξή τους στην Αυστραλία, οι 400.000 περίπου Αυστραλιώτες Έλληνες βρέθηκαν αντιμέτωποι με νέες έννοιες (ακουστικές εικόνες) και ονόματα του νέου περιβάλλοντός τους. Οι ακουστικές αυτές εικόνες εκφράζονται στον προφορικό κυρίως λόγο, αντλώντας λέξεις από το ελληνικό λεξιλόγιο ή υιοθετώντας λέξεις και φράσεις από την αγγλική. Η υιοθέτηση από την αγγλική συντελείται είτε με την πλήρη μεταφορά των λέξεων και της έννοιάς τους από την αγγλική ή με κάποιο βαθμό προσαρμογής στην ελληνική φωνολογία και τυπολογικό. Επειδή η ελληνική και η αγγλική έχουν τα ίδια μέρη του λόγου και τις ίδιες γλωσσικές λειτουργίες, οι μεταφερόμενες λέξεις διατηρούν βέβαια την ίδια λειτουργικότητα, αλλά διαφέρουν στον τρόπο εφαρμογής των γραμματικών τους σχέσεων για παράδειγμα, στην ελληνική οι ενδείκτες της λειτουργίας είναι ενσωματωμένοι στη λέξη. Για τον λόγο αυτό, οι λεξικές μεταφορές από την αγγλική (κυρίως ουσιαστικά -75%, ρήματα και επίθετα) υιοθετούνται

στην ομιλία των Ελλήνων με την πρόσθεση του ελληνικού καταληκτικού μορφήματος, το οποίο και καθορίζει τη γραμματική σχέση.

Αν και η συνέπεια της πλήρους επίδρασης της αγγλικής επί της ελληνικής δεν είναι εφικτό να αξιολογηθεί επακριβώς, είναι θεμιτό να υποστηριχθεί ότι υπάρχει: (α) μια εμφανής διαδικασία γλωσσικής φθοράς [language attrition] της ελληνικής και (β) γλωσσική απόκλιση [language shift] προς την αγγλική σε διαγενεολογικό επίπεδο. Η γλωσσική απόκλιση προς την αγγλική είναι ασθενής ανάμεσα στους Έλληνες της πρώτης γενιάς, ωστόσο ανέρχεται σε 8,8% στη δεύτερη γενιά και 23% στην τρίτη γενιά. Ο βραδύς ρυθμός της γλωσσικής απόκλισης της ελληνικής είναι ο υψηλότερος στην Αυστραλία, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εθνοτικές ομάδες της χώρας, ακόμη και από αυτές τις ομάδες που επιδεικνύουν γλωσσική σύγκλιση [language maintenance] για λόγους αλυτρωτισμού. Η γλωσσική αφοσίωση [language loyalty] που θα επιδείξει η τέταρτη γενιά των Αυστραλιωτών Ελλήνων (μετά το 2010) θα είναι καθοριστικής σημασίας (α) για τη λειτουργική συνέχεια της ελληνικής στην Αυστραλία· (β) τον βαθμό και την έκταση της ενδογλωσσικής σταθερότητας και (γ) τον βαθμό της αποδεκτικότητάς της σε γλωσσικούς (κοινωνικούς) χώρους.

Η γλωσσική φθορά δεν είναι μόνον αφομοιωτική διαδικασία, αποτέλεσμα δηλαδή της κοινωνικής εδραίωσης και ένταξης των Ελλήνων της Αυστραλίας στον ευρύτερο κοινωνικό κορμό της χώρας, ούτε απλά συνέπεια της εξασθένησης του γλωσσικού αισθητηρίου [sprachgefuhl] των χρηστών της ελληνικής, αλλά κυρίως λειτουργική «συστολή» του *προσδοκώμενου γλωσσικού ιδεώδους*, που είναι η συμβατική ελληνική των μορφωμένων Ελλήνων στα μεγάλα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Ο όρος *συστολή* υπονοεί ενδεχόμενη διαστολική πορεία, εφόσον η ελληνική λειτουργήσει σε περισσότερες κοινωνικές επικράτειες και εφόσον υπάρξει η ανάλογη προδιάθεση του δίγλωσσου ατόμου να αποκτήσει και να διευρύνει τα γλωσσικά του κυκλώματα. Η συνεσταλμένη μορφή της ελληνικής, εξαιτίας της επαφής της με την κυρίαρχη αγγλική, αποτελεί την *αποκτηθείσα επικοινωνιακή ποικιλία*, η οποία χαρακτηρίζεται από την παρείσφρηση λέξεων από την αγγλική. Ο αριθμός των μεταφερόμενων λέξεων, που είναι συνήθως απροσάρμοστες στο ελληνικό τυπολογικό, εξαρτάται από τον χρήστη, τα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα που τον χαρακτηρίζουν (παιδεία, επάγγελμα κλπ.) και την ψυχολογική του προδιάθεση απέναντι στη γλώσσα.

Υπάρχει όμως και ένας αριθμός λέξεων στη νόρμα των αυστραλιωτών Ελλήνων, που μεταφέρονται από την αγγλική, οι οποίες προσαρμόζονται μορφοφωνητικά, καθώς και ορισμένες συντακτικές, εννοιολογικές και διαπολιτιστικές παρεκκλίσεις οι οποίες χρησιμοποιούνται σχεδόν από όλους τους δίγλωσσους. Οι σταθερώς διαμορφωμένοι αυτοί γλωσσικοί τύποι στην ομιλία των Ελληνο-Αυστραλών είναι το *αποτέλεσμα* της επαφής των δύο γλωσσών και δεν έχουν σχέση με το φαινόμενο της διγλωσσίας. Με άλλα λόγια, οι χρήστες της ελληνικής δεν μεταφέρουν πλέον τις γλωσσικές παρεκκλίσεις ως συνέπεια της επαφής τους με την αγγλική γλώσσα, αλλά επηρεαζόμενοι από τους άλλους χρήστες της ελληνικής. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι οι γλωσσικοί τύποι που παρείσφρησαν και εδραιώθηκαν στην ομιλία τους, δεν είναι πλέον απλά μέρος της νόρμας τους, αλλά της ίδιας της διαμορφωθείσας ελληνικής γλώσσας, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που χιλιάδες λέξεις ξένης καταγωγής εντάχθηκαν, προσαρμόστηκαν και λειτουργούν στην ελληνική, εκτοπίζοντας ή αντικαθιστώντας λειτουργικά ελληνικής καταγωγής λέξεις. Τη σταθερή αυτή μη συμβατική ποικιλία της ελληνικής την οποία γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τα μέλη της παροικίας και αλλοεθνείς μέσα σε ένα

διγλωσσικό καθεστώς, ονομάζουμε *εθνόλεκτο*. Αξιοσημείωτο είναι ότι η ελληνική εθνόλεκτος διαμορφώθηκε και γλωσσικά ωρίμασε στα πρώτα χρόνια της εποίκησης ως εκφραστικό όργανο των πρωτοπόρων και στη συνέχεια διατηρήθηκε αμετάβλητη στα χρόνια που ακολούθησαν. Μελέτες που έχουν ήδη ολοκληρωθεί [...] αποδεικνύουν ότι η διάρκεια παραμονής στην Αυστραλία δεν επηρεάζει ποσοτικά ή ποιοτικά το φαινόμενο των γλωσσικών αποκλίσεων. Η σταθερή μορφή της εθνόλεκτου προϋποθέτει μεγάλο βαθμό γλωσσικής συγκέντρωσης και επίγνωσης, ικανότητες που διακρίνουν συνήθως τους χρήστες που διατηρούν υψηλή γλωσσική επάρκεια στην ελληνική. Οι τελευταίοι έχουν εναργέστερη πρόσβαση στο επιδιωκόμενο γλωσσικό ιδεώδες, δηλαδή τη συμβατική ελληνική, και κατά συνέπεια θετικότερες προϋποθέσεις να διατηρήσουν τα γλωσσικά τους κυκλώματα ανεπηρέαστα από την αγγλική, και να αναχαιτίσουν τη γλωσσική απόκλιση.

Η εθνόλεκτος είναι κοινώς κατανοητή και χρησιμοποιείται ευχερώς στις κοινωνικές επικράτειες της ελληνικής (οικόλεκτος, εκκλησία, λέσχες, συνεδριάσεις, γήπεδα). Ωστόσο διατηρεί τις περιφερειακές της διαφοροποιήσεις και γεωγραφικές ποικιλίες, με αποτέλεσμα σε συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις να παραβιάζεται το διαλεκτικό συνεχές [dialect continuum]. Έτσι οι χρήστες της εθνόλεκτου σε μια συγκεκριμένη αγροτική περιφέρεια, για παράδειγμα τη Mildura, χρησιμοποιούν τις λέξεις *ράξια*, *μπλόκο*, *ρίβα* και *λόρι*, που είναι άγνωστες στους Έλληνες της Μελβούρνης. Επίσης με αρκετές διαφοροποιήσεις παρουσιάζεται η εθνόλεκτος, όπως χρησιμοποιείται από δίγλωσσους στη Μελβούρνη και στο Σίδνεϋ. Στο Σίδνεϋ, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται οι προσαρμοσμένες στο ελληνικό τυπολογικό μεταφορές, *ζίπα*, *μασίνια*, ενώ στη Μελβούρνη αποδίδονται ως απλές λεξικές μεταφορές, δηλαδή *ζιπ*, *μασίνς*.

Μέσα στα πλαίσια της δυναμικής διγλωσσίας, όταν δεν ενυπάρχει αυτή σε καθεστώς διπλογλωσσίας, είναι θεμιτό να υποστηριχθεί ότι η *αποκτηθείσα επικοινωνιακή ποικιλία* αναμένεται να λειτουργεί όλο και πιο ελαστικά με εμφανή ροπή της γλωσσικής απόκλισης προς την αγγλική. Για παράδειγμα, η αλλαγή του γλωσσικού κώδικα και ο αριθμός μεταφερόμενων μη προσαρμοσμένων στο τυπολογικό της ελληνικής λέξεων θα αυξάνει διαρκώς. Παράγοντες ανάσχεσης ή και συγκράτησης της γλωσσικής απόκλισης προς την αγγλική αποτελούν η θετική προδιάθεση του ατόμου απέναντι στην ελληνική, η διαρκής ενθάρρυνση των γονέων όσον αφορά την εκμάθηση της ελληνικής, η προσοχή και η προσπάθεια συγκρότησης που καταβάλλεται από τον ομιλητή κατά τη διάρκεια της ομιλίας του.

Εν πάση περιπτώσει, με την παρούσα περιορισμένη και ισχνή λειτουργικότητα, όπου το σπίτι παραμένει ο κυριότερος κοινωνιογλωσσικός χώρος στον οποίο χρησιμοποιείται η ελληνική, η ανάγκη να επικοινωνήσει κάποιος στο αυστραλιανό περιβάλλον ικανοποιείται με μια γλωσσική επάρκεια η οποία ουσιαστικά δεν διαστέλλει περαιτέρω τη διαμορφωθείσα και *αποκτηθείσα επικοινωνιακή ποικιλία*, ώστε να απαιτηθεί η γλωσσική ανέλιξη του χρήστη στο επίπεδο του *προσδοκώμενου γλωσσικού ιδεώδους*, της συμβατικής δηλαδή νόρμας της ελληνικής. Επιπλέον, συντελούν και άλλες αιτίες για την παρατηρούμενη γλωσσική ανεπάρκεια των αυστραλογεννημένων χρηστών της ελληνικής, με κυριότερη τη σημειούμενη συρρίκνωση του λεξιλογικού ρεπερτορίου των ίδιων των γονέων, από το οποίο άλλωστε αντλούν το λεξιλόγιό τους τα παιδιά τους. Οι έρευνες έχουν δείξει, για παράδειγμα, ότι λέξεις που δεν λειτουργούν συχνά στην ομιλία των γονέων (*πατάρι*, *νικέλωμα* κλπ.) είναι άγνωστες στην ομιλία των παιδιών τους, ενώ αντίθετα λέξεις με χαμηλή συχνότητα ή και διαλεκτικές (*δραγκώθηκε*, *αβγάπισμα*) λειτουργούν. Δεν είναι λοιπόν θέμα γλωσσικής αφομοίωσης ή γλωσσικής απόκλισης η

συρρικνωμένη και υπολειπόμενη νόρμα (εθνόλεκτος) των αυστραλογεννημένων χρηστών, αλλά κυρίως η αναγκαστική χρήση μιας ήδη συρρικνωμένης και υπολειπόμενης νόρμας (εθνόλεκτου) των γονέων τους, των οποίων η ομιλία είναι για τα παιδιά όχι μόνον το γλωσσικό πρότυπο αλλά και η κύρια πηγή άντλησης των γλωσσικών τους κυκλωμάτων. Τα παιδιά τους, δηλαδή δεν αντλούν το γλωσσικό ιδεώδες από την συμβατική ελληνική της Ελλάδας, την οποία άλλωστε δεν γνωρίζουν και με την οποία δεν είχαν ποτέ άμεση πρόσβαση και λειτουργική σχέση, αλλά από την ήδη συνεσταλμένη γλωσσική νόρμα των γονέων τους.

Επιπροσθέτως, έχει ήδη αποδειχθεί ότι οι Ελληνο-Αυστραλοί δίγλωσσοι υιοθετούν την εθνόλεκτο, η οποία διαμορφώθηκε από τις παλαιότερες γενιές των μεταναστών και ότι η επίδραση της αγγλικής επί της εθνόλεκτου, που χρησιμοποιούν οι αυστραλογεννημένοι, μεθοδεύεται διαμέσου της ίδιας της ελληνικής παροικίας και όχι ως αποτέλεσμα της άμεσης επαφής με την αγγλική γλώσσα και την αυστραλιανή κοινωνία. Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύεται από το γεγονός ότι η χρήση λέξεων της αγγλικής που έχουν ήδη από καιρό κηρυχθεί αναχρονιστικές και δεν λειτουργούν πλέον στη νόρμα των μονόγλωσσων Αυστραλών, συνεχίζεται στην ελληνική εθνόλεκτο. Για παράδειγμα η αγγλική λέξη *to bodge*, με τα παράγωγά της *bodgie, bodgies*, που χρησιμοποιούνταν στα μέσα του 20ού αιώνα με τις έννοιες του 'αλήτη' και 'κατεργάρι', χρησιμοποιήθηκε ως προσαρμοσμένη στο ελληνικό τυπολογικό μεταφορά στην ομιλία των τότε πρωτοπόρων εποίκων ως *μπότζης, μπότζηδες* με το παράγωγο *μποτζαρία*. Με την εκπνοή του 20ού αιώνα, οι σύγχρονοι Αυστραλοί δεν χρησιμοποιούν τη λέξη *to bodge* στη νόρμα τους, ενώ αποτελεί βασική λέξη στην έκφραση των αυστραλιωτών Ελλήνων. Η ίδια λειτουργία ισχύει και για τις λέξεις *three pence, shilling* κλπ., οι οποίες όντας αναχρονιστικές πλέον στην νόρμα των σύγχρονων Αυστραλών συνεχίζουν να ακούγονται στην ελληνική εθνόλεκτο ως *τριπένια* και *διπλοσέλινο*.

Η παραπάνω αδρομερής ανάλυση έδειξε ότι η διαδικασία της γλωσσικής φθοράς μπορεί να αποτραπεί, εφόσον λειτουργήσουν –πέρα από το σπίτι και την οικογένεια– και άλλες κοινωνιογλωσσικές επικράτειες, όπως, για παράδειγμα, η επικράτεια της Εκκλησίας, της εργασίας, των κοινωνικών εκδηλώσεων. Με τη διεύρυνση της χρήσης της ελληνικής εθνόλεκτου σε κοινωνιογλωσσικές επικράτειες πέραν της οικολέκτου, οι αυστραλογεννημένοι χρήστες της ελληνικής θα αναγκασθούν να διαστείλουν τα γλωσσικά τους κυκλώματα και πέραν της **αποκτηθείσας επικοινωνιακής ποικιλίας**, προσβλέποντας στο γλωσσικό ιδεώδες της συμβατικής ελληνικής.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η σταθερότητα της ελληνικής εθνόλεκτου και η διαστολική διεύρυνσή της στο παρόν δίγλωσσο καθεστώς, ώστε να πλησιάσει λειτουργικότερα τη συμβατική ελληνική, θα εξαρτηθεί: α) από την ποιότητα και τον βαθμό της επίδοσης [language achievement] του δίγλωσσου στη συμβατική ελληνική· β) την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και την πολιτική δύναμη της ελληνικής παροικίας· γ) την κοινωνική κινητικότητα (ανέλιξη) της ομογένειας· δ) τον βαθμό της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μελών της παροικίας στην αγγλόφωνη κοινωνία· ε) το ποσοστό των διεθνικών γάμων· και (στ) την ευρύτερη αυστραλιανή κυβερνητική πολιτική.

[4] **Κείμενο 3:** Baker, C. Υπό έκδοση. *Εισαγωγή στη δίγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Κεφ. 3. Επιμέλεια Μ. Δαμανάκης, μετάφραση Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ

Κανένας ανθόκηπος δεν είναι σταθερός και αμετάβλητος. Με την αλλαγή των εποχών και του καιρού έρχεται η ανάπτυξη και ο θάνατος, η ανθοφορία και η φυλλορροή. Σε παρόμοια κατάσταση συνεχούς αλλαγής βρίσκονται και οι μειονοτικές γλωσσικές κοινότητες. Αυτή η γλωσσική μετακίνηση μπορεί να είναι γρήγορη ή αργή, ανοδική ή καθοδική, αλλά εξίσου πιθανή με την ανάπτυξη του κήπου.

Γενικά, η *γλωσσική μετακίνηση*, όπως εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, αναφέρεται στην καθοδική κίνηση της γλώσσας. Σημειώνεται, με άλλα λόγια, μείωση στον αριθμό των ομιλητών αυτής της γλώσσας, μείωση στη χρωματική διείσδυση [saturation] των ομιλητών της γλώσσας στον πληθυσμό, απώλεια της γλωσσικής ικανότητας ή μειωμένη χρήση αυτής της γλώσσας σε διαφορετικούς χώρους. Τα τελευταία στάδια της γλωσσικής μετακίνησης καλούνται *γλωσσικός θάνατος*. Η *γλωσσική διατήρηση* αναφέρεται συνήθως στη σχετική σταθερότητα της γλώσσας ως προς τον αριθμό και την κατανομή των ομιλητών, στην επαρκή χρήση της από παιδιά και ενήλικες και στη διασφάλιση της χρήσης της σε συγκεκριμένους χώρους (π.χ. σπίτι, σχολείο, θρησκεία). Η *γλωσσική εξάπλωση* αφορά στην αριθμητική, γεωγραφική ή λειτουργική αύξηση της γλώσσας στους χρήστες της, στα δίκτυα και στις χρήσεις [...].

Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος χρήσης αυτών των όρων κρύβει έναν *κίνδυνο*. Καταρχήν, οι όροι αυτοί είναι αόριστοι και μπορεί να αναφέρονται στο αριθμητικό μέγεθος της γλωσσικής μειονότητας, στη διείσδυσή τους [saturation] σε μια περιοχή, στην ικανότητά τους στη γλώσσα ή στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικούς χώρους. Κατά δεύτερο λόγο, πρόκειται κυρίως για έννοιες της κοινωνιογλωσσολογίας. Οι γλωσσολόγοι χρησιμοποιούν αυτούς τους όρους με τον δικό τους τρόπο (π.χ. για να αναφερθούν σε αλλαγές στη γραμματική και το λεξιλόγιο με το πέρασμα του χρόνου [...]). Τέλος, οι γλώσσες ούτε χάνουν ούτε αποκτούν ομιλητές. Αντίθετα, οι ομιλητές είναι εκείνοι που αποκτούν ή χάνουν γλώσσες.

Ποικίλοι παράγοντες προκαλούν τη *γλωσσική μετακίνηση*. Για παράδειγμα, η εξωτερική μετανάστευση από μια περιοχή ίσως να είναι ζωτική για την εξασφάλιση εργασίας, υψηλότερου μισθού ή προαγωγής. Η εσωτερική μετανάστευση μπορεί να έχει γίνει με εξαναγκασμό (π.χ. η αιχμαλώπιση σκλάβων) ή να οφείλεται στην ελεύθερη βούληση (π.χ. επισκέπτες εργάτες). Μερικές φορές έχουμε επίσης αναγκαστική ή εθελοντική κίνηση των μειονοτικών γλωσσικών ομάδων μέσα σ' έναν ορισμένο γεωγραφικό χώρο. Μέσα σε μια χώρα, η δίγλωσσική μετακίνηση μπορεί να προκληθεί και από τον γάμο. Παραδείγματος χάρη, αν ένα δίγλωσσο άτομο προερχόμενο από μια μειονοτική γλωσσική κοινότητα παντρευτεί ένα μονόγλωσσο άτομο που ανήκει στη γλωσσική πλειονότητα, το αποτέλεσμα μπορεί να είναι μονόγλωσσο παιδιά που μιλούν την πλειονοτική γλώσσα. Η αύξηση της βιομηχανοποίησης και αστικοποίησης στον εικοστό αιώνα οδήγησε στην αυξανόμενη κίνηση του εργατικού δυναμικού. Με την ανάπτυξη της μαζικής επικοινωνίας, της πληροφορικής, του τουρισμού, των οδικών, θαλάσσιων και αεροπορικών δικτύων, φαίνεται πως οι μειονοτικές γλώσσες απειλούνται περισσότερο. Η δίγλωσση εκπαίδευση, ή η απουσία της, αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα στην παλιρροιακή κίνηση των μειονοτικών και πλειονοτικών γλωσσών.

Οι Conklin & Lourie μας δίνουν ένα σχετικά περιεκτικό κατάλογο των παραγόντων που μπορεί να προκαλέσουν *γλωσσική διατήρηση και μετακίνηση* [...], ο οποίος ουσιαστικά αναφέρεται περισσότερο στους μετοίκους παρά στις αυτόχθονες μειονότητες. Πολλοί, όμως, από τους παράγοντες είναι κοινοί και για τις δύο ομάδες. Από τον κατάλογο λείπει η παράμετρος της ισχύος (αν, λόγου χάρη, κάποιος έχει κατώτερο κύρος: π.χ. οι Πορτορικανοί στη Νέα Υόρκη [...]).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΩΛΕΙΑ
<b>A. Πολιτικοί, κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Μεγάλος αριθμός ομιλητών που ζουν πολύ κοντά</li> <li>2. Πρόσφατη ή και/ συνεχείς εσωτερική μετανάστευση</li> <li>3. Κοντινή απόσταση από την πατρίδα και ευκολία ταξιδιού προς αυτή</li> <li>4. Επιθυμία επιστροφής στην πατρίδα και επιστροφή πολλών</li> <li>5. Ακέραιη μητρική γλώσσα της κοινότητας</li> <li>6. Σταθερό επάγγελμα</li> <li>7. Εργασία όπου μιλιέται καθημερινά η μητρική γλώσσα</li> <li>8. Χαμηλή κοινωνική και οικονομική κινητικότητα στα βασικά επαγγέλματα</li> <li>9. Χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ανεπαρκές να περιορίσει την κοινωνική και οικονομική κινητικότητα, αλλά μορφωμένοι και εύγλωττοι ηγέτες πιστοί στη γλωσσική τους κοινότητα</li> <li>10. Εθνική ταυτότητα ομάδας αντί για ταύτιση</li> </ol>	<p>Μικρός αριθμός διασκορπισμένων ομιλητών</p> <p>Μακρόχρονη και σταθερή διαμονή</p> <p>Απομακρυσμένη ή δυσπρόσιτη πατρίδα</p> <p>Χαμηλό ποσοστό επιστροφής στην πατρίδα ή/και μικρή πρόθεση επιστροφής ή/και ανέφικτη επιστροφή</p> <p>Φθίνουσα ανθεκτικότητα της μητρικής γλώσσας της κοινότητας</p> <p>Επαγγελματική μετακίνηση, ιδιαίτερα από τις αγροτικές στις αστικές περιοχές</p> <p>Εργασία που απαιτεί τη χρήση της πλειονοτικής γλώσσας</p> <p>Υψηλή κοινωνική και οικονομική κινητικότητα στα βασικά επαγγέλματα</p> <p>Υψηλό μορφωτικό επίπεδο που προκαλεί κοινωνική και οικονομική κινητικότητα. Ενδεχόμενοι ηγέτες αποξενώνονται από τη γλωσσική τους κοινότητα εξαιτίας της μόρφωσής τους</p> <p>Άρνηση εθνικής ταυτότητας με σκοπό</p>



με την πλειοψηφική γλωσσική κοινότητα μέσω του τοπικισμού, του ρατσισμού και των εθνικών διακρίσεων

την επίτευξη κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας, που προκλήθηκε δια της βίας από τον τοπικισμό, τον ρατσισμό και τις εθνικές διακρίσεις

<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ</b>	<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΩΛΕΙΑ</b>
<b>B. Πολιτιστικοί παράγοντες</b>	
<p>1. Θεσμικά ιδρύματα που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα (π.χ. σχολεία, κοινοτικές οργανώσεις, μέσα μαζικής ενημέρωσης, δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου)</p> <p>2. Πολιτιστικές και θρησκευτικές τελετές στη μητρική γλώσσα</p> <p>3. Εθνική ταυτότητα στενά συνδεδεμένη με τη μητρική γλώσσα</p> <p>4. Εθνικιστικές φιλοδοξίες ως γλωσσική ομάδα</p> <p>5. Η μητρική γλώσσα μοναδική εθνική γλώσσα της πατρίδας</p> <p>6. Συναισθηματικός δεσμός με τη μητρική γλώσσα που προσδίδει ατομική ταυτότητα και αγάπη για το έθνος</p> <p>7. Έμφαση στους οικογενειακούς δεσμούς και στη συνοχή της κοινότητας</p> <p>8. Έμφαση στην εκπαίδευση σε σχολεία που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα. Σκοπός η ενίσχυση της εθνικής συνείδησης</p> <p>9. Χαμηλή έμφαση στην εκπαίδευση, αν</p>	<p>Έλλειψη θεσμικών ιδρυμάτων που χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα</p> <p>Πολιτιστική και θρησκευτική δραστηριότητα στην πλειονοτική γλώσσα</p> <p>Εθνική ταυτότητα καθορισμένη από παράγοντες εκτός της γλώσσας</p> <p>Ελάχιστες εθνικιστικές φιλοδοξίες</p> <p>Η μητρική γλώσσα δεν είναι η μοναδική εθνική γλώσσα της πατρίδας ή εκτείνεται και σε άλλα έθνη</p> <p>Ατομική ταυτότητα που προέρχεται από άλλους παράγοντες εκτός της κοινής μητρικής γλώσσας</p> <p>Χαμηλή έμφαση στους δεσμούς μέσα στην οικογένεια και στην κοινότητα</p> <p>Έμφαση στην εκπαίδευση στη μητρική γλώσσα</p> <p>Αποδοχή της εκπαίδευσης στην</p>

Διεξάγεται στην πλειονοτική γλώσσα	πλειονοτική γλώσσα
<b>10.</b> Πολιτισμός διαφορετικός από αυτόν της πλειονοτικής γλώσσας	Πολιτισμός και θρησκεία όμοιος με εκείνον της πλειονοτικής γλώσσας

<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ</b>	<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΘΑΡΡΥΝΟΥΝ ΤΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΠΩΛΕΙΑ</b>
<b>Γ. Γλωσσικοί παράγοντες</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Καθιερωμένη μητρική γλώσσα που υπάρχει και σε γραπτή μορφή</li> <li>2. Χρήση αλφαβήτου που διευκολύνει την εκτύπωση, τη γραφή και την ανάγνωση</li> <li>3. Διεθνές κύρος της μητρικής γλώσσας</li> <li>4. Γραφή και ανάγνωση στη μητρική γλώσσα, που χρησιμοποιείται στην κοινότητα και στην πατρίδα</li> <li>5. Ευελιξία στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (π.χ. περιορισμένη χρήση νέων όρων από την πλειονοτική γλώσσα)</li> </ol>	<p>Μη καθιερωμένη ή και/ μη γραπτή μητρική γλώσσα</p> <p>Χρήση γραπτού συστήματος δαπανηρού στην αναπαραγωγή και δύσκολου στην εκμάθηση</p> <p>Μητρική γλώσσα με ελάχιστη ή καμία διεθνή σπουδαιότητα</p> <p>Έλλειψη ικανότητας γραφής και ανάγνωσης στη μητρική γλώσσα</p> <p>Καμία ανοχή των νέων όρων από την πλειονοτική γλώσσα ή υπερβολική ανοχή γλωσσικών δανείων που οδηγούν στην ανάμειξη και εν τέλει στη γλωσσική απώλεια</p>

Εδώ κλείνει η αρχική εξέταση των παραγόντων της γλωσσικής μετακίνησης. Δείξαμε ότι αυτή η μετακίνηση σχετίζεται ιδιαίτερα με την οικονομική και κοινωνική αλλαγή, με την πολιτική και την ισχύ, με την ύπαρξη τοπικών κοινωνικών δικτύων επικοινωνίας ανάμεσα στους ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας και στη νομοθετική και θεσμική υποστήριξη που παρέχεται για τη διατήρηση μιας μειονοτικής γλώσσας. Ενώ αυτοί οι παράγοντες βοηθούν να ξεκαθαρίσουμε τι επηρεάζει τη γλωσσική μετακίνηση, η σχετική σημασία τους είναι αμφισβητούμενη και ασαφής. Υπάρχουν διάφορα επίπεδα *αιτίων* της γλωσσικής μετακίνησης, όπως το πολιτικό, το οικονομικό, το ψυχολογικό (π.χ. σε ατομικό ή οικογενειακό επίπεδο) και το κοινωνιογλωσσικό. Ένας κατάλογος της αντίστοιχης σημασίας αυτών των παραγόντων είναι υπεραπλουστευτικός, διότι οι παράγοντες αλληλεπιδρούν και αναμειγνύονται σε μια πολύπλοκη εξίσωση. Δεν

τοποθετεί κατά σειρά προτεραιότητας τους περισσότερο ή λιγότερο σημαντικούς παράγοντες, ούτε αποκαλύπτει τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς της γλωσσικής μετακίνησης.

Είναι δύσκολο να προβλέψει κάποιος ποιες μειονοτικές γλώσσες βρίσκονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο κίνδυνο εξασθένησης και ποιες γλώσσες υπάρχει μεγαλύτερη ή μικρότερη πιθανότητα να επιβιώσουν. Ένα συχνό, αν το γενικεύσουμε, σενάριο για τους εσωτερικούς μετανάστες μας δίνουν οι Garcia & Diaz [...]:

Οι περισσότερες ομάδες μεταναστών στις Η.Π.Α. βίωσαν μια γλωσσική μετακίνηση προς τα αγγλικά ως συνέπεια της αφομοίωσής τους στην αμερικανική ζωή. Η πρώτη γενιά μεταναστών διατηρεί τη μητρική ή πρώτη γλώσσα της, ενώ μαθαίνουν αγγλικά. Η δεύτερη γενιά, προσηλωμένη στην αφομοίωση της από τη μεγαλύτερη αγγλόφωνη κοινότητα, αρχίζει να μετακινείται προς τα αγγλικά χρησιμοποιώντας τη μητρική γλώσσα με τους ομιλητές της πρώτης γενιάς (γονείς, παππούδες, άλλους) και τα αγγλικά σε πιο επίσημες περιστάσεις. Σιγά σιγά, τα αγγλικά χρησιμοποιούνται σε περιβάλλοντα για τα οποία άλλοτε κρατούσαν τη μητρική. Όταν τα αγγλικά καταπατούν τους χώρους της πρώτης γλώσσας, αρχίζει η αποσταθεροποίηση της τελευταίας.

Τελικά, οι ομιλητές της τρίτης γενιάς διακόπτουν εντελώς τη χρήση της μητρικής γλώσσας. Η μετακίνηση ολοκληρώνεται, όταν στο μεγαλύτερο μέρος της η τρίτη γενιά αποτελείται από μονόγλωσσους αγγλόφωνους [...].

Ωστόσο, το σχέδιο της «*μετακίνησης τριών γενεών*» δεν είναι το μόνο πιθανό. Η Paulston [...] αναφέρει ότι Έλληνες στο Pittsburgh πέρασαν από μια μετακίνηση τεσσάρων γενεών και αποδίδει αυτή την αργοπορία στη χρήση της καθιερωμένης, περιβλεπτής γραπτής γλώσσας, στην πρόσβαση που είχαν σε ένα ίδρυμα που δίδασκε ελληνική γλώσσα και λογοτεχνία (π.χ. οι ελληνικές εκκλησίες στο Pittsburgh) και στους γάμους όπου ο ένας εκ των δύο συντρόφων ήταν μονόγλωσσος ομιλητής των ελληνικών από την Ελλάδα. Αντίθετα, η μετακίνηση τριών γενεών στους Ιταλούς του Pittsburgh αποδίδεται στο ότι μιλούν μια μη καθιερωμένη, προφορική διάλεκτο της ιταλικής χωρίς κανένα κύρος και χωρίς καμία υποστήριξη από θρησκευτικά ιδρύματα, αφού μοιράζονταν τις αγγλόφωνες λειτουργίες της ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας με Ιρλανδούς, για παράδειγμα, ιερείς, μοναχές και λαϊκούς [...].

Μεταξύ των παντζάμπι, των ιταλικών, των κελτικών και των ουαλικών κοινοτήτων της Βρετανίας, συμβαίνει συχνά να υπάρχουν άτομα «τέταρτης γενιάς» που επιθυμούν ενίοτε να αναβιώσουν τη γλώσσα της εθνικής τους προέλευσης. Για ορισμένους, η απορρόφηση από την πλειονοτική γλώσσα και κουλτούρα δεν παρέχει αυτοεκπλήρωση. Αντιθέτως, αυτοί οι αναβιωτές οπαδοί της ζητούν την επιστροφή στις ρίζες τους μέσα από την αποκατάσταση της εθνικής γλωσσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς τους. Στην Ευρώπη, με την ταχεία αύξηση της πίεσης για μια ευρωπαϊκή ταυτότητα, τα μέλη των γλωσσικών μειονοτήτων μοιάζουν να συνειδητοποιούν ολοένα και περισσότερο τα οφέλη μιας πιο ξεχωριστής και στενά τοπικής ταυτότητας. Η πίεση να γίνουν μέρος ενός μεγαλύτερου συνόλου φαίνεται πως συνεπάγεται την αντισταθμιστική ανάγκη να έχουν ασφαλείς ρίζες στο πλαίσιο μιας πιο μικρής και πιο «οικιακής»

κοινότητας. Σε αυτή την περισσότερο ιδιαίτερη ταυτότητα, οι τοπικές γλώσσες αποκτούν αξία. Η ατομική διγλωσσία αποτελεί το μέσο με το οποίο είναι κανείς και διεθνής και τοπικός.

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΦΘΟΡΑ ΚΑΙ ΘΑΝΑΤΟΣ

Ένας άλλος τρόπος να εντοπίσουμε τα αίτια της γλωσσικής μετακίνησης είναι να εξετάσουμε μια παρεχόμενη γλώσσα μέσα σε μια ορισμένη περιοχή [...].

Η Susan Gal [...] μελέτησε διεξοδικά την αντικατάσταση των ουγγρικών από τα γερμανικά στην πόλη Oberwart της ανατολικής Αυστρίας. Μετά από 400 χρόνια μιας σχετικά σταθερής ουγγρο-γερμανικής διγλωσσίας, η οικονομική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή στηρίχθηκε περισσότερο στη γερμανική γλώσσα. Χρησιμοποιώντας έναν ανθρωπολογικό τρόπο εξέτασης, η Gal [...] μελέτησε τη διαδικασία της γλωσσικής φθοράς. Για την Gal [...] το θέμα δεν ήταν οι συσχετίσεις της γλωσσικής φθοράς, αλλά η διαδικασία της. Για παράδειγμα, ενώ η βιομηχανοποίηση σχετιζόταν με τη γλωσσική φθορά στο Oberwart, το κρίσιμο ζήτημα ήταν:

Με ποιες μεσολαβητικές διαδικασίες επιφέρει ο εκβιομηχανισμός, ή οποιαδήποτε άλλη κοινωνική μεταβολή, αλλαγές στους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούν οι άνθρωποι τη γλώσσα τους στις καθημερινές τους επαφές;

Η Gal [...] έδειξε πώς οι **κοινωνικές αλλαγές** (π.χ. μέσω του εκβιομηχανισμού και της αστικοποίησης) μεταβάλλουν τα κοινωνικά δίκτυα, τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και τα πρότυπα χρήσης της γλώσσας στις κοινότητες. Καθώς κάνουν την εμφάνισή τους καινούρια περιβάλλοντα με καινούριους ομιλητές, οι γλώσσες προσλαμβάνουν καινούριες μορφές και σημασίες και δημιουργούν καινούρια πρότυπα κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Μια επίσης διάσημη μελέτη είναι εκείνη της Nancy Dorian [...]. Η Dorian διεξήγαγε μια λεπτομερή μελέτη περίπτωσης της φθοράς των κελτικών στην ανατολική Sutherland, περιοχή της βορειοανατολικής Άνω Σκωτίας. Στην ιστορία της περιοχής, τα αγγλικά και τα κελτικά συνυπήρχαν, με τα αγγλικά να αποτελούν γενικά τη γλώσσα της ηγεσίας και του «πολιτισμού». Τα κελτικά θεωρούνταν περισσότερο «πρωτόγονη» γλώσσα με μικρότερο κύρος. Σε αυτή την περιοχή της ανατολικής Sutherland, οι δύο τελευταίες ομάδες που μιλούν κελτικά ήσαν μικροκτηματίες (crofters) και ψαράδες. Η Dorian μελέτησε την κοινότητα των ψαράδων που είχαν εξελιχθεί σε ξεχωριστή ομάδα ανθρώπων μέσα σ' ένα μικρό γεωγραφικό χώρο. Περιτριγυρισμένοι από αγγλόφωνες κοινότητες, αυτοί οι ψαράδες αρχικά μιλούσαν μόνο κελτικά, ενώ αργότερα έγιναν διγλωσσοί στα αγγλικά και τα κελτικά. Θεωρούσαν τον εαυτό τους και θεωρούνταν από τους γείτονές τους χαμηλότερου κοινωνικού επιπέδου. Παντρεύονταν στο πλαίσιο της ομάδας τους. Όταν η αλιευτική βιομηχανία άρχισε να παρακμάζει, οι ψαράδες που μιλούσαν κελτικά άρχισαν να βρίσκουν άλλες δουλειές. Τα σύνορα ανάμεσα στους ομιλητές των κελτικών και τους ομιλητές των αγγλικών άρχισαν να καταρρέουν. Η επιγαμία αντικατέστησε τον γάμο μέσα στην ομάδα και άνθρωποι «απ' έξω» μετοίκησαν στην περιοχή της ανατολικής Sutherland. Με το πέρασμα του χρόνου, η κοινότητα εγκατέλειψε την ψαράδικη ταυτότητα της μαζί με την οποία άρχισε να φθείρεται/ παρακμάζει και η κελτική γλώσσα:

Αφού τα κελτικά συνιστούσαν μία από τις συμπεριφορές που επέτρεπαν στον κόσμο να προσάπτει στα άτομα την ετικέτα του ψαρά, υπήρχε η τάση να εγκαταλειφθεί αυτή η γλώσσα μαζί με τις υπόλοιπες συμπεριφορές χαρακτηριστικές των "ψαράδων".

Από γενιά σε γενιά κατά τον εικοστό αιώνα τα κελτικά της ανατολικής Sutherland παρήκμασαν. Ενώ οι παππούδες μιλούσαν (και τους μιλούσαν) μόνο κελτικά, οι γονείς μιλούσαν κελτικά στους άλλους αλλά αγγλικά στα παιδιά τους και περίμεναν και από αυτά να τους αποκριθούν στα αγγλικά. Τα παιδιά μπορούσαν να καταλάβουν τα κελτικά επειδή άκουγαν τους γονείς τους να μιλούν, αλλά δεν είχαν συνηθίσει να τα χρησιμοποιούν τα ίδια:

Το σπίτι είναι ο τελευταίος προμαχώνας μιας υποδεέστερης γλώσσας που συναγωνίζεται μια επικρατούσα επίσημη γλώσσα ευρύτερης κυκλοφορίας (...) οι ομιλητές δεν κατόρθωσαν να μεταδώσουν τη γλώσσα στα παιδιά τους, ώστε να μην υπάρχει γενιά που να ευνοεί την αντικατάσταση όταν σβήσει η δική τους γενιά.

Μια διαφορετική και αντιφατική οπτική γωνία μας δίνει ο John Edwards. Όταν πεθαίνουν οι γλώσσες, ρωτά ο Edwards, δολοφονούνται ή αυτοκτονούν; Στην ιστορία των ντόπιων ινδιάνικων γλωσσών του Καναδά και των Ηνωμένων Πολιτειών και ιδιαίτερα στην ιστορία των αφρικανικών γλωσσών εκείνων που έγιναν σκλάβοι υπάρχουν αποδείξεις για δολοφονία. Στην ιστορία της ιρλανδικής, της ουαλικής και της κελτικής γλώσσας υποστηρίζεται συνήθως ότι η γλώσσα δολοφονήθηκε από τα αγγλικά και την ισχυρή κυριαρχία της Αγγλίας επί των βρετανικών περιφερειών. Άραγε αποτελούν τα μονόγλωσσα αγγλικά σχολεία κομμάτι μιας μηχανής που δολοφονεί γλώσσες; Υπάρχει διαφωνία σχετικά με τον αν η «καταστροφή» των κελτικών γλωσσών ήταν σκόπιμη και συνειδητή ή ασυνείδητη και αποτέλεσμα αδιαφορίας.

Όταν οι ομιλητές μιας μειονοτικής γλώσσας γίνονται δίγλωσσοι και προτιμούν την πλειονοτική γλώσσα, το τίμημα για τη μειονοτική γλώσσα ίσως να είναι η φθορά /παρακμή ή ακόμη και ο θάνατος. Εντούτοις, όπου οι άνθρωποι είναι αποφασισμένοι να κρατήσουν ζωντανή μια γλώσσα, μπορεί να είναι αδύνατο να καταστραφεί αυτή η γλώσσα. Οι γλωσσικοί ακτιβιστές, οι ομάδες πίεσης και οι οπαδοί της παροχής ιδιαίτερων ευκαιριών απασχόλησης στις εθνικές μειονότητες και της γλωσσικής διατήρησης πιθανόν να παλέψουν για την επιβίωση της απειλούμενης γλώσσας. Στο Πουέρτο Ρίκο η κυβέρνηση εισήγαγε τα αγγλικά στα σχολεία σε μια προσπάθεια να διαδώσει τη διγλωσσία στο νησί. Πάνω από τα τρία τέταρτα του πληθυσμού παραμένουν λειτουργικά μονόγλωσσοι στα ισπανικά. Ο Resnick [...] έδειξε ότι ο εθνικισμός, η πολιτική αβεβαιότητα και η σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την ταυτότητα έκαναν πολλούς Πορτορικανούς να αντισταθούν στη γλωσσική αλλαγή και στη χρήση των αγγλικών.

Για τον Edwards [...], η *γλωσσική μετακίνηση* συχνά αντανakλά την πραγματολογική επιθυμία για κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα, για βελτίωση του βιοτικού επιπέδου. Έτσι προστίθεται μια νέα κλίση στην αναλογία του γλωσσικού κήπου. Η απάντηση στον περιβαλλοντολόγο που επιθυμεί να διατηρήσει έναν κήπο ασύγκριτης ομορφιάς είναι ότι, όταν προέχει να φας και να ντυθείς, «δεν μπορείς να φας τη θέα». Μερικές φορές, ίσως να υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στη ρητορική της γλωσσικής διατήρησης και στη σκληρή πραγματικότητα, όπως δείχνει και μια ιστορία που αναφέρει ο Bernard Spolsky [...]:

Κάποτε, μια Νάβαχο μαθήτριά μου έθεσε το πρόβλημα αρκετά ωμά: Αν είμαι υποχρεωμένη, είτε, να επιλέξω ανάμεσα σε μια ζωή στην ξύλινη καλύβα μας ένα μίλι μακριά από την πιο κοντινή πηγή, όπου ο γιος μου θα ανατραφεί μιλώντας τη γλώσσα των Νάβαχο, και στην εγκατάσταση σ' ένα σπίτι στην πόλη με εσωτερική υδροδότηση, όπου θα μιλά αγγλικά με τους γείτονες, τότε θα διαλέξω τα αγγλικά και το μπάνιο!

Μολοταύτα, όπου υπάρχουν καταπιεσμένες γλωσσικές μειονότητες οι οποίες είναι εξαναγκασμένες να ζήσουν σε κοινωνίες όπου εφαρμόζεται πολιτική φυλετικού διαχωρισμού, σπάνια μπορεί να επιλέξει κάποιος τον τόπο διαμονής και εργασίας του. Στο απόσπασμα, η Νάβαχο ίσως να είχε αυτή την επιλογή. Στην πραγματικότητα, πολλές γλωσσικές μειονότητες έχουν ελάχιστες ή μηδέν επιλογές. Άρα η εκλογή της γλωσσικής αυτοκτονίας είναι παραπλανητική. Η απόδοση του θανάτου σε αυτοκτονία είναι ένας τρόπος να «κατηγορήσουμε το θύμα» και να αποσπάσουμε την προσοχή από τον καθορισμό των πραγματικών αιτιών της γλωσσικής μετακίνησης. Η ελευθερία επιλογής είναι μάλλον φαινομενική και όχι ουσιαστική. Συχνά δεν υπάρχει βιώσιμη επιλογή για τους ομιλητές των μειονοτικών γλωσσών.

[5] **Κείμενο 4:** Δαμανάκης, Μ., επιμ. 1996. *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 109-137.

### 3.1. Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Βέλγιο και τη Γαλλία (μακροεπίπεδο)

[...] Μπορούμε να καταλήξουμε στον Πίνακα Β10, από τον οποίο προκύπτουν πέντε μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Βέλγιο και δύο στη Γαλλία.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β10:** Μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Βέλγιο και στη Γαλλία

<b>Βέλγιο</b>	<b>Γαλλία</b>
1. Μάθημα μητρικής γλώσσας για τους μαθητές που φοιτούν σε κανονικές βελγικές τάξεις	Μάθημα μητρικής γλώσσας για τους μαθητές που φοιτούν στις κανονικές γαλλικές τάξεις
2. Διαπολιτισμικά σχολεία	
3. Η ελληνική ως ξένη γλώσσα σε βελγικά σχολεία	Η ελληνική ως ξένη γλώσσα σε γαλλικά σχολεία
4. Ευρωπαϊκό σχολείο	
5. Κεστεκίδειο Ιδιωτικό Ελληνικό Σχολείο	

#### **α) Μάθημα Μητρικής Γλώσσας (Μ.Μ.Γ.)**

Από τις μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης που απαντώνται στο Βέλγιο, κυρίαρχη είναι η πρώτη (Μάθημα Μητρικής Γλώσσας), η οποία απευθύνεται στους μαθητές ελληνικής

καταγωγής, που φοιτούν σε κανονικές βελγικές τάξεις. Τη μορφή αυτή την απαντούμε τόσο στη Γαλλία, όσο και σε άλλες χώρες όπου υπάρχουν Έλληνες.

Η διδασκαλία της ελληνικής στα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας του Βελγίου και της Γαλλίας γίνεται κάθε Τετάρτη απόγευμα και κάθε Σάββατο πρωί από Έλληνες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.

Η χρηματοδότηση του Μ.Μ.Γ είναι υπόθεση της Ελλάδας, πράγμα που σημαίνει μεταξύ των άλλων ότι αυτή καταβάλλει και κάποιο χρηματικό ποσό στις βελγικές και γαλλικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες για τη χρήση σχολικών χώρων.

Το σχολικό έτος 1995/96, για παράδειγμα, οι βελγικές υπηρεσίες εισέπραξαν από την ελληνική πλευρά περίπου 12.000.000 δραχμές.

Αυτό σημαίνει ότι τόσο το Βέλγιο όσο και η Γαλλία δεν εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις που απορρέουν από το άρθρο 3 της Οδηγίας του Συμβουλίου (της Ε.Ε.) της 25ης Ιουλίου 1977, σύμφωνα με το οποίο: *«Τα Κράτη μέλη λαμβάνουν, σύμφωνα με τις εθνικές τους συνθήκες και τα νομικά τους συστήματα και σε συνεργασία με τα Κράτη καταγωγής τα κατάλληλα μέτρα με σκοπό την προώθηση, σε συνδυασμό με την κανονική εκπαίδευση, της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής υπέρ των τέκνων που αναφέρονται στο άρθρο 1».*

Το περιθωριακό status που επιφυλάσσουν και οι δύο χώρες στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας τεκμηριώνεται και από τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμπεριλάβαμε στην έρευνά μας. 87% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στο Βέλγιο και 75% στη Γαλλία δήλωσαν, για παράδειγμα, ότι τα σχολεία, στα οποία λαμβάνει χώρα το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, δεν τους διαθέτουν εποπτικά μέσα.

Ας σημειωθεί, επίσης, ότι το 65% των εκπαιδευτικών από το Βέλγιο και 42% εκείνων από τη Γαλλία δήλωσαν ότι έχουν συχνά την εντύπωση ότι οι μαθητές τους νιώθουν το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας ως επιπρόσθετη επιβάρυνση.

Σε αντίθεση με την αδιάφορη στάση των βελγικών και γαλλικών κυβερνήσεων η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων, αναφορικά με το Μάθημα Μητρικής Γλώσσας, έχει τουλάχιστον ένα υψηλό οικονομικό τίμημα.

Σύμφωνα με χονδρικούς υπολογισμούς ένας αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Βέλγιο στοιχίζει στο ελληνικό κράτος περίπου 12.000.000 δρχ. το έτος.

–Μισθός στην Ελλάδα περίπου 4.000.000 δρχ.

–Επιμίσθιο στο Βέλγιο περίπου 5.000.000 δρχ.

–Μισθός αναπληρωτού στην Ελλάδα περίπου 3.000.000 δρχ.

Οι ώρες που διδάσκει εβδομαδιαίως ένας εκπαιδευτικός στα Τ.Μ.Γ. δεν ξεπερνούν σε καμιά περίπτωση τις 10 ώρες, αφού η διδασκαλία περιορίζεται στο απόγευμα της Τετάρτης και στις πρωινές ώρες του Σαββάτου.

Η παραπάνω σχέση κόστους και προσφερόμενου έργου είναι αδιανόητη για τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο Βέλγιο και στη Γαλλία (αλλά και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη), ενώ για την ελληνική πλευρά φαίνεται να αποτελεί καθεστώς πλέον.

Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών κυβερνήσεων ίσως να φαίνεται ανορθόδοξη, αν όχι παράλογη. Ωστόσο μέσα απ' αυτόν τον «παραλογισμό» αναδεικνύεται ένας συγκαλυμμένος, αλλά εντούτοις αδυσώπητος, πολιτισμικός ανταγωνισμός, μεταξύ Ελλάδας και των χωρών όπου ζουν Έλληνες μετανάστες <sup>(1)</sup>.

### **β) Διαπολιτισμικά Σχολεία**

Στη βάση της συμφωνίας μεταξύ της γαλλόφωνης κοινότητας του Βελγίου και της Ελλάδας (Μάιος 1994) λειτουργούν τρία Διαπολιτισμικά Σχολεία στις Βρυξέλλες στα οποία φοιτούν και Έλληνες μαθητές. Σ' αυτά ένας έλληνας εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διδάσκει στις «κανονικές τάξεις» –συνήθως 2 ώρες τη βδομάδα– στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού. Ευκαιριακά διδάσκεται και η ελληνική στους μαθητές ελληνικής καταγωγής.

Τα σχολεία αυτά είναι περισσότερο κατ' ευφημισμόν παρά πραγματικά Διαπολιτισμικά Σχολεία, ο δε αριθμός των ελλήνων μαθητών σ' αυτά φθίνει συνεχώς. Αξίζει να σημειωθεί ότι η εντύπωση που αποκομίσαμε από πολύωρες συζητήσεις με τις τρεις ελληνίδες δασκάλες που διδάσκουν σ' αυτά τα σχολεία είναι, ότι αυτές νιώθουν να βρίσκονται στο περιθώριο της σχολικής ζωής και ότι έχουν μόνο υποχρεώσεις.

### **γ) Η ελληνική ως ξένη γλώσσα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φλαμανδικής Κοινότητας του Βελγίου και σε γαλλικά σχολεία**

Μια δεύτερη συμφωνία μεταξύ της Ελλάδας και της Φλαμανδικής Κοινότητας, αυτή τη φορά, δημιούργησε τις προϋποθέσεις διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (από το 1994) σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Φλαμανδικής Κοινότητας, για μαθητές μη ελληνικής καταγωγής. Σύμφωνα μ' αυτή τη συμφωνία, το διδακτικό προσωπικό και υλικό διατίθενται από την ελληνική πλευρά. Η φλαμανδική πλευρά δεν έχει καμιά οικονομική επιβάρυνση <sup>(2)</sup>.

Αυτή η μορφή ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης υπάρχει και στη Γαλλία, αλλά σπανίζει στην εκπαιδευτική πράξη.

### **δ) Ευρωπαϊκό Σχολείο**

Πέρα από τις παραπάνω μορφές ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, στις Βρυξέλλες λειτουργεί, επίσης, το Ευρωπαϊκό Σχολείο με Ελληνόγλωσσο Τμήμα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σ' αυτό το σχολείο φοιτούν, κατά κανόνα, τα παιδιά των υπαλλήλων στις διάφορες υπηρεσίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.).



Το εκπαιδευτικό προσωπικό για το ελληνόγλωσσο μέρος του προγράμματος είναι Έλληνες εκπαιδευτικοί, δημόσιοι υπάλληλοι, αποσπασμένοι από την Ελλάδα.

Το καθεστώς της ελληνικής γλώσσας και γενικά του ελληνόγλωσσου Τμήματος στο Ευρωπαϊκό Σχολείο είναι το ίδιο με εκείνο των λοιπών Τμημάτων.

### **ε) Κεστεκίδειο**

Στις Βρυξέλλες λειτουργεί, τέλος, ένα ελληνικό ιδιωτικό σχολείο, το Κεστεκίδειο, στο οποίο φοιτούν παιδιά ελλήνων μεταναστών. Όμως ο κύριος όγκος του μαθητικού δυναμικού αποτελείται από παιδιά Ελλήνων που είναι έμποροι ή απασχολούνται σε υπηρεσίες του ΝΑΤΟ, καθώς και υπηρεσίες που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την Ε.Ε. Αυτό το σχολείο θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας καθαρά παροικιακός θεσμός, που προσφέρεται ως εναλλακτική λύση στον ελληνόγλωσσο πληθυσμό των Βρυξελλών.

Από την ανάλυση των μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Βέλγιο και στη Γαλλία προκύπτει, ότι καμία από τις δύο χώρες δεν ανταποκρίνεται στο γράμμα και στο πνεύμα της Οδηγίας του Συμβουλίου (της 25ης Ιουλίου 1977). (Αντίθετα, ωφελούνται σ' ένα βαθμό από τον αγώνα των Ελλήνων να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν τη γλώσσα τους).

Μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής των δύο χωρών δεν διαπιστώσαμε ουσιαστικές διαφορές. Η υπόθεσή μας, ότι η συνταγματικά κατοχυρωμένη πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία στο Βέλγιο θα απέβαινε σε όφελος των μεταναστών, δεν επαληθεύεται. Η συγκεκριμένη συνταγματική επιταγή προφανώς ισχύει μόνο για τους «αυτόχθονες» βέλγους πολίτες.

Η πολυμορφία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Βέλγιο δεν οφείλεται στην εκπαιδευτική πολιτική των βελγικών κυβερνήσεων, αλλά στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής παροικίας των Βρυξελλών και στην ύπαρξη των κοινοτικών (ευρωπαϊκών) θεσμών σ' αυτή τη χώρα.

Σε σχέση με το status της ελληνικής στο Βέλγιο διαπιστώνουμε ότι το status της στο Ευρωπαϊκό Σχολείο (που είναι ευρωπαϊκός θεσμός) δεν συγκρίνεται με το περιθωριακό status στο βελγικό (κρατικό) εκπαιδευτικό σύστημα.

Βέβαια, αυτά τα διαφορετικά καθεστώτα έχουν και ένα κοινωνικο-ταξικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας δημιουργήθηκαν για τα παιδιά των ανθρακωρύχων και συνεχίζουν να απευθύνονται στα παιδιά των μεταναστών, ενώ το Ευρωπαϊκό Σχολείο αποτελεί προνόμιο των ευρωτεχνοκρατών.

Ας υπογραμμιστεί, τέλος, ότι οι διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές (για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής) μεταξύ Βελγίου και Γαλλίας από τη μια, και Ελλάδας από την άλλη, σηματοδοτούν ένα συγκαλυμμένο, αλλά εντούτοις σκληρό, πολιτισμικό ανταγωνισμό μεταξύ τριών χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

### 3.2. Χαρακτηριστικά των ελληνικών οικογενειών στο Βέλγιο και στη Γαλλία <sup>(3)</sup> (μικροεπίπεδο)

Ο διαφορετικός τρόπος οργάνωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο Βέλγιο και στη Γαλλία αφήνει να διαφανεί ότι οι ελληνικές παροικίες των δύο χωρών διαφοροποιούνται μεταξύ τους.

Σ' αυτό το σημείο θα παραθέσουμε μερικά στοιχεία που αφορούν στις ελληνικές οικογένειες των δειγμάτων μας από τις δύο χώρες, των οποίων οικογενειών τα παιδιά φοιτούσαν σε σχολεία της χώρας υποδοχής και παράλληλα και σε Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

**Καταρχήν** θα πρέπει να διαπιστώσουμε ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τον χρόνο παραμονής στη χώρα υποδοχής και τον τόπο γέννησης. Τα περισσότερα μέλη (γονείς) του δείγματος γεννήθηκαν στην Ελλάδα, αλλά ζούσαν πάνω από 20 χρόνια στο Βέλγιο ή στη Γαλλία.

Υπάρχουν, όμως, σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την εθνοτική προέλευση των γονέων και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Στη Γαλλία οι οικογένειες από μικτούς γάμους ξεπερνούν το ένα τρίτο των οικογενειών του δείγματος, ενώ στο Βέλγιο φτάνουν μόλις στο 15%.

#### Γραμματικές γνώσεις

Τόσο οι πατέρες όσο και οι μητέρες του δείγματός μας στο Παρίσι είχαν σημαντικά υψηλότερες γραμματικές γνώσεις από εκείνες των γονέων στο Βέλγιο. Στο Παρίσι 47% των πατέρων και 40% των μητέρων ήταν πτυχιούχοι ΑΕΙ, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στο Βέλγιο ανέρχονται μόλις σε 10,7% και 7,6%.

Στη Γαλλία τα ποσοστά των γονέων με ακαδημαϊκό επάγγελμα ανέρχονται σε 42% μεταξύ των πατέρων και 30,5% μεταξύ των μητέρων, ενώ τα αντίστοιχα στο Βέλγιο ήταν 5,6% και 2,9%.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι Έλληνες γονείς του Παρισιού διαθέτουν πλουσιότερο μορφωτικό κεφάλαιο από εκείνους του Βελγίου, πράγμα που υποθέτουμε ότι αποβαίνει σε όφελος των παιδιών τους.

#### Κατοχή της γλώσσας της χώρας υποδοχής

Ως προς τον βαθμό κατοχής της γλώσσας της χώρας υποδοχής φαίνεται να υπερέχουν – σύμφωνα με τις δηλώσεις τους– οι πατέρες της Γαλλίας έναντι εκείνων του Βελγίου, ενώ μεταξύ των μητέρων δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές (σύμφωνα πάντα με τις δηλώσεις τους).

Εκείνο που πρέπει να υπογραμμιστεί είναι ότι και στις δύο περιπτώσεις η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι ομιλεί πιο άνετα την ελληνική από τη γαλλική γλώσσα. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι η επικοινωνία στην οικογένεια γίνεται στην ελληνική γλώσσα. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα Β11, η επικοινωνία γονέων-παιδιών είναι έντονα δίγλωσση. Αν εξαιρέσουμε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις ή παροικιακές τελετουργίες και χώρους, όπου η

επικοινωνία γίνεται στην ελληνική, στις λοιπές περιπτώσεις η γλώσσα της χώρας υποδοχής λειτουργεί η συλλειτουργεί ως κώδικας επικοινωνίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β11:** Χρήση της μίας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στα Τ.Μ.Γ. στο Βέλγιο (N=159) (V9) και στο Παρίσι (N=82) (V9).

Επικοινωνιακή περίπτωση	Ομιλούν με τα παιδιά τους %					
	Μόνο ελληνικά		Μόνο γαλλικά		και τα δύο	
	B	F	B	F	B	F
1. Ώρα φαγητού	44,2	32,9	9,1	13,9	46,8	53,2
2. Στα ψώνια	31,8	21,1	22,5	34,2	45,7	44,7
3. Στη βόλτα	34,2	22,7	10,7	21,3	55,0	56,0
4. Στην εκκλησία	71,6	54,8	6,4	11,3	22,0	33,9
5. Σε ελληνικό γλέντι	53,6	62,2	5,2	5,4	41,2	32,4
6. Όταν έχουν γάλλους επισκέπτες	5,9	2,5	60,1	78,5	34,0	19,0
7. Όταν έχουν τα παιδιά Γάλλους συμμαθητές επισκέπτες	3,3	2,6	77,8	88,3	19,0	9,1
8. Στα γαλλικά μαθήματα	4,5	3,9	73,1	70,1	22,4	26,0
9. Στα ελληνικά μαθήματα	65,8	63,3	3,9	2,5	30,3	34,2
10. Όταν έχουν Έλληνες επισκέπτες	72,7	71,8	3,9	2,6	23,4	25,6
11. Διακοπές στην Ελλάδα	52,3	58,2	2,6	1,3	45,2	40,5
12. Σε γαλλική υπηρεσία	9,0	5,3	62,6	76,3	28,4	18,4

B= Βέλγιο F= Γαλλία Τ.Μ.Γ.= Τμήματα Μητρικής Γλώσσας

Μόνο 13% των Ελλήνων γονέων από το Παρίσι και 27% των γονέων από το Βέλγιο δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν στην επικοινωνία με τα παιδιά τους αποκλειστικά την ελληνική.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Έλληνες γονείς στο Βέλγιο και στη Γαλλία δεν ακολουθούν μια συνειδητή γλωσσική πολιτική υπέρ της χρήσης της ελληνικής στην ενδοοικογενειακή επικοινωνία.

Αυτό επιβεβαιώνεται και από σχετικές δηλώσεις των παιδιών. Στην ερώτηση πώς αντιδρούν οι γονείς τους, όταν τα ακούνε να συνομιλούν με τ' αδέρφια τους στη γαλλική, απάντησαν 60,4% των μαθητών από το Βέλγιο και 65,6% από το Παρίσι ότι οι γονείς τους «δεν τους λένε τίποτα». Μόνο 5,7% των μαθητών από το Βέλγιο και 2,4% από το Παρίσι δήλωσαν ότι οι γονείς τους θυμώνουν κατά καιρούς μαζί τους, όταν αυτά μιλούν με τ' αδέρφια τους στα γαλλικά.

Συνοψίζοντας μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ενδοπαροικιακή και πολύ περισσότερο η ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι κατά κανόνα δίγλωσση, και, επομένως, η σχετική υπόθεσή μας επαληθεύεται.

Από την άλλη πλευρά, η διαπίστωση ότι στις διάφορες παροικιακές τελετουργίες κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας είναι η ελληνική, επαληθεύει την υπόθεσή μας ότι η χρήση της ελληνικής εξαρτάται από τον βαθμό και τις μορφές οργάνωσης της παροικίας.

Από τον Πίνακα B11 προκύπτει, τέλος, ότι η χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας επηρεάζεται –και σ' ένα βαθμό προσδιορίζεται– από την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και τον εκάστοτε συνομιλητή.

### **3.3. Οι γλωσσικές προϋποθέσεις των μαθητών: γνωστική και θυμική διάσταση (ατομικό επίπεδο)**

Οι μορφές του γραπτού και του προφορικού λόγου των μαθητών καταγράφηκαν με τη βοήθεια ενός τεστ κατανόησης κειμένου, ενός τεστ ορθογραφίας και ενός τεστ προφορικού λόγου. Σ' αυτό το σημείο θα περιοριστούμε στα δύο πρώτα τεστ.

Εκείνο που προέκυψε από τις μετρήσεις μας είναι ότι οι δυσκολίες των μαθητών και στις δύο χώρες εστιάζονται στον γραπτό λόγο και κυρίως στην ορθογραφία. Η ορθή γραφή της ελληνικής αποτελεί κοινό πρόβλημα για τους μαθητές του εξωτερικού.

Αυτό εξάλλου προκύπτει και από τις δικές τους δηλώσεις, όταν κληθούν να εκτιμήσουν τις γνώσεις και τις δυσκολίες τους στην ελληνική. 67% των μαθητών των Τ.Μ.Γ. στη Γαλλία και 70,6% των μαθητών της αντίστοιχης ομάδας στο Βέλγιο δηλώνουν ότι έχουν δυσκολίες στην ελληνική, με κυρίαρχες εκείνες στον γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στην ορθογραφία.

Μπορούμε, επομένως, να διαπιστώσουμε ότι οι δυσκολίες των μαθητών στην ελληνική τεκμηριώνονται τόσο από τις προσωπικές τους αξιολογήσεις και αυτοεκτιμήσεις όσο και από τις δικές μας αντικειμενικές μετρήσεις.

Συγκρίνοντας την ετοιμότητά τους στις δύο γλώσσες δηλώνουν, κατά κανόνα, ότι ομιλούν και γράφουν καλύτερα τη γαλλική. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν οπωσδήποτε μια θετικότερη στάση απέναντι στη γαλλική. Στο ερώτημα ποια γλώσσα θεωρούν πιο χρήσιμη (για τον εαυτό τους) υπάρχει βέβαια μια τάση υπέρ της γαλλικής, σε σύγκριση με την ελληνική. Από την άλλη πλευρά, όμως, τα 58,6% των μαθητών από τη Γαλλία και τα 55,2% από το Βέλγιο απάντησαν ότι τις θεωρούν και τις δύο εξίσου χρήσιμες.

Προχωρώντας δε στον συναισθηματικό τομέα, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές διαφοροποιούν τη συναισθηματική τους σχέση και στάση απέναντι στις δύο γλώσσες. Οι μαθητές του Βελγίου αισθάνονται κατά 72% την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα και κατά 66,5% τη γαλλική ως ξένη γλώσσα. Στην περίπτωση των μαθητών της Γαλλίας η συναισθηματική σχέση με τις δύο γλώσσες κλίνει υπέρ της γαλλικής· 51,4% των μαθητών δήλωσαν ότι αισθάνονται τη γαλλική ως μητρική γλώσσα και στους 100 οι 66 δήλωσαν ότι αισθάνονται την ελληνική ως ξένη γλώσσα.

Η διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων οφείλεται κυρίως στη διαφορετική εθνοτική (μικτοί γάμοι στη Γαλλία) και κοινωνικοπολιτισμική σύνθεση (διαφορετικά μορφωτικά κεφάλαια) των ελληνικών οικογενειών στις δύο χώρες. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι οι Έλληνες μαθητές της Γαλλίας

δεν έχουν μια στενή συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα και ό,τι είναι ελληνικό. 47,2% των μαθητών θα ευχόντουσαν νίκη στην ελληνική εθνική ποδοσφαιρική ομάδα σε περίπτωση ενός αγώνα με την εθνική Γαλλίας. 42,5% θα ευχόντουσαν ισοπαλία και μόνο 10,2% θα ευχόντουσαν νίκη στην εθνική Γαλλίας. Στην περίπτωση των μαθητών του Βελγίου τα ποσοστά είναι συντριπτικά υπέρ της Ελλάδας.

Από τα παραπάνω, καθώς και από άλλα εμπειρικά στοιχεία που διαθέτουμε, προκύπτει, ότι οι Έλληνες μαθητές της Γαλλίας και ακόμα περισσότερο του Βελγίου αντιπάσσουν στον αφομοιωτικό κοινωνικοπολιτισμικό περίγυρο και προπάντων στην αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική των δύο χωρών τη στενή συναισθηματική τους σχέση με την Ελλάδα, την ελληνική γλώσσα και ό,τι είναι ελληνικό.

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ελληνική κρινόμενη με «αντικειμενικά», εξωγλωσσικά κριτήρια, δηλαδή, με οικονομικά και πολιτικά, υστερεί της κυρίαρχης γαλλικής γλώσσας στη Γαλλία και στο Βέλγιο. Στον συναισθηματικό, όμως, κόσμο των Ελλήνων μαθητών που ζουν σ' αυτές τις χώρες φαίνεται να παίρνει την πρώτη θέση.

#### 3.4. Η χρήση και οι λειτουργίες της ελληνικής στο Βέλγιο και στη Γαλλία (μικροεπίπεδο και μεσοεπίπεδο)

Η συναισθηματική σχέση των μαθητών με την ελληνική γλώσσα και η συνακόλουθη θετική τους στάση απέναντι σ' αυτή, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη συστηματική διδασκαλία και καλλιέργειά της, αλλά δεν οδηγούν από μόνες τους ούτε καν στη χρήση της γλώσσας.

Η παντοδυναμία του κοινωνικοπολιτισμικού περιγυρο των χωρών τις οποίες εξετάζουμε, οι περιορισμένες λειτουργίες των γλωσσών των μεταναστών και οι ελάχιστοι ρόλοι που σχετίζονται με τις γλώσσες αυτές, περιορίζουν τη χρήση τους σε κοινωνικούς χώρους που δεν ξεπερνούν την οικογένεια και την παροικία, εφόσον φυσικά αυτή έχει αυτοοργανωθεί και λειτουργεί συλλογικά.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα Β12, η ελληνική χρησιμοποιείται ως κύρια ή μοναδική γλώσσα επικοινωνίας στο σχολείο με τον Έλληνα δάσκαλο, με τους γονείς (και αυτό όχι πάντα) και σε κοινωνικούς χώρους ή σε τελετουργίες της παροικίας.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β12:** Χρήση της μίας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο από τους μαθητές των ΤΜΓ στο Βέλγιο (N=235) (V=21) και στη Γαλλία (N=129) (V=21), σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

Επικοινωνιακή περίπτωση	Ομιλούν %					
	Μόνο ελληνικά		Μόνο γαλλικά		και τα δύο	
	B	F	B	F	B	F
1. Με Έλληνες συμμαθητές στο διάλειμμα στο βελγικό σχολείο	7,9	4,5	41,9	<b>73,2</b>	50,2	22,3
2. Την ώρα του Μ.Μ.Γ. με τους συμμαθητές τους	16,7	17,5	21,9	28,6	61,4	54,0

3. Στο διάλειμμα του Μ.Μ.Γ. με τους συμμαθητές τους	11,6	3,2	33,2	47,6	55,2	49,2
4. Στο διάλειμμα με τον έλληνα δάσκαλο	<b>84,1</b>	76,4	1,7	6,5	14,2	17,1
5. Με τ' αδέρφια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο σπίτι	10,3	1,7	38,6	<b>59,3</b>	51,1	39,0
6. Με τ' αδέρφια στην παιδική χαρά	11,1	5,5	47,8	<b>69,1</b>	41,1	25,5
7. Με τ' αδέρφια στα ψώνια	15,4	5,9	46,6	64,4	38,0	29,7
8. Με τ' αδέρφια στα ελληνικά μαθήματα	39,9	33,3	16,2	22,9	43,9	43,8
9. Με τ' αδέρφια στα γαλλικά μαθήματα	4,7	3,7	<b>80,3</b>	<b>83,5</b>	15,0	12,8
10. Με έλληνες φίλους στην παιδική χαρά	35,0	45,7	20,0	25,9	45,0	28,4
11. Με έλληνες φίλους επισκέπτες	36,2	53,2	17,9	13,7	45,9	33,1
12. Με γονείς όταν έχουν βέλγους επισκέπτες	12,4	4,7	<b>52,8</b>	<b>66,1</b>	34,8	29,1
13. Με τους γονείς στα ψώνια	39,0	25,0	<b>18,2</b>	<b>39,5</b>	42,9	35,5
14. Με τους γονείς σε ελληνικό σπίτι	<b>53,9</b>	39,4	9,9	12,6	36,2	48,0
15. Με τ' αδέρφια σε ελληνικό γλέντι	25,8	15,5	31,2	44,8	43,0	39,7
16. Με γονείς όταν έχουν έλληνες επισκέπτες	<b>61,4</b>	<b>54,8</b>	7,7	8,7	30,9	36,5
17. Με συγγενείς στο Βέλγιο	23,6	12,0	29,5	<b>70,9</b>	46,8	17,1
18. Με τους γονείς στην εκκλησία	<b>62,5</b>	40,0	10,3	24,3	27,2	35,7
19. Με τους συμπατριώτες στον δρόμο	33,3	26,3	29,0	<b>51,7</b>	37,7	22,0
20. Με τ' αδέρφια στις διακοπές	29,3	20,2	14,0	27,7	56,8	52,1
21. Με τους γονείς στις διακοπές	44,4	32,6	7,8	11,6	47,8	55,8

Βέβαια η χρήση και των δύο γλωσσών στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (βλ. Πίνακες Β11 και Β12) είναι φυσιολογική και αποτελεί έκφραση της διπολιτισμικότητας και της διγλωσσίας των ελληνικών οικογενειών, και ιδιαίτερα των μελών της δεύτερης και της τρίτης γενιάς. Αυτό σημαίνει ότι η διγλωσση επικοινωνία δεν επιτρέπεται να αξιολογείται αρνητικά.

Από την άλλη πλευρά, όμως, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι, αν η διγλωσσία και η διγλωσση επικοινωνία αξιολογούνται ως κάτι θετικό, τότε θα πρέπει να δημιουργηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις που θα διασφαλίσουν την διατήρησή τους. Μια τέτοια προϋπόθεση φαίνεται να αποτελεί η οργάνωση της παροικίας.

Όσο πιο συστηματικά λειτουργεί το σχολείο και όσο περισσότερες ευκαιρίες παρέχει η παροικία στα μέλη της να συναντιούνται και να επικοινωνούν στην ελληνική, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες καλλιέργειας και διατήρησης της ελληνικής και άρα διατήρησης και προώθησης της διγλωσσίας.

Ωστόσο, η οργάνωση και η απρόσκοπτη λειτουργία των παροικιών δεν φαίνεται να είναι εύκολη υπόθεση, γιατί τα κράτη-μέλη μπορεί να έχουν συνυπογράψει τη Συνθήκη του Maastricht η οποία στοχεύει στη διαφύλαξη της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας στην Ευρώπη, στο εσωτερικό τους, όμως, λειτουργούν στη λογική του εθνοκεντρισμού της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στο Βέλγιο, όπου η συνταγματικά κατοχυρωμένη πολυπολιτισμικότητα και πολυγλωσσία ισχύει μόνο για τους «αυτόχθονες» πληθυσμούς, πράγμα που έχει ως συνέπεια τη μη ένταξη της ελληνικής γλώσσας στο επίσημο βελγικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η μάζα των μαθητών ελληνικής καταγωγής μαθαίνει την ελληνική σ' ένα περιθωριακό (σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας υποδοχής) θεσμό, στα Τ.Μ.Γ. Η λειτουργία αυτών των τμημάτων κάθε Τετάρτη απόγευμα, μετά από ένα κοπιαστικό πρόγραμμα στα σχολεία της χώρας υποδοχής, και κάθε Σάββατο, δηλαδή τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, όχι μόνο επιδρά αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά επηρεάζει και τη στάση των μαθητών απέναντι στο Μάθημα Μητρικής Γλώσσας.

Παρά τη διαπιστωμένη θετική στάση των μαθητών απέναντι στην ελληνική γλώσσα, 47,4% από τους μαθητές των Τ.Μ.Γ. στο Βέλγιο δήλωσαν ότι σκέφτονται «κάπου-κάπου» και 10,8% ότι σκέφτονται «πολύ συχνά» να διακόψουν το Μ.Μ.Γ. Τα αντίστοιχα ποσοστά στο Παρίσι ανέρχονται σε 38,3% και 10,2%.

Αυτή η εικόνα επιβεβαιώνεται και από τους δασκάλους των μαθητών. Αντίθετα, οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στα Τ.Μ.Γ., φαίνεται να επιμένουν στη φοίτηση των παιδιών σ' αυτά, παρά του ότι η φοίτηση συνεπάγεται επιπρόσθετο φόρτο εργασίας για τα παιδιά. Μόνο 8,3% των γονέων από το Βέλγιο και 8,8% εκείνων από το Παρίσι σκέφτονται κατά καιρούς να διακόψουν τη φοίτηση των παιδιών. <sup>(4)</sup>

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι λειτουργίες που παραχωρούνται από την κυρίαρχη κοινωνικοπολιτισμική ομάδα στην ελληνική γλώσσα (και στις δύο χώρες υποδοχής) περιορίζονται σε συγκεκριμένες γλωσσικές επικράτειες (Τμήματα Μητρικής Γλώσσας, οικογένεια, παροικιακές τελετουργίες).

Χρησιμοποιώντας την ορολογία του Fishman [...], μπορούμε να κατατάξουμε το Βέλγιο στις χώρες όπου συνυπάρχουν «κοινωνική διγλωσσία και ατομική διγλωσσία».

Το παράδοξο, ωστόσο, είναι ότι η «κοινωνική διγλωσσία», ή αλλιώς η συνταγματικά κατοχυρωμένη πολυγλωσσία στο Βέλγιο, περιορίζεται και ισχύει μόνο για τους «αυτόχθονες» πολίτες, και όχι για τους μετανάστες. Το Βέλγιο, όπως και η Γαλλία, επιφυλάσσει ένα ειδικό, περιθωριακό καθεστώς στις γλώσσες των μεταναστών.

### 3.5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις μέχρι τώρα αναλύσεις μας μπορούμε να υποστηρίξουμε τα ακόλουθα.

Και οι δύο χώρες υποδοχής, Βέλγιο και Γαλλία, επιφυλάσσουν στην ελληνική –δηλαδή σε μια γλώσσα μιας άλλης χώρας-μέλους της Ε.Ε.– ένα περιθωριακό status, παρά την παρουσία οργανωμένων ελληνικών παροικιών και στις δύο χώρες και τη φοίτηση άνω των 1.500 μαθητών ελληνικής καταγωγής σε Ελληνόγλωσσα Τμήματα στο Βέλγιο και άνω των 1.000 στη Γαλλία.

Ο παραγκωνισμός της γλώσσας των Ελλήνων μεταναστών γίνεται ιδιαίτερα εμφανής στο Βέλγιο, όπου η ελληνική λειτουργεί θεσμικά από τη μια ως ισότιμη της γαλλικής σ' έναν Κοινοτικό θεσμό, το Ευρωπαϊκό Σχολείο, και από την άλλη ως γλώσσα της μεταναστευτικής οικογένειας. Στη δεύτερη περίπτωση, η ελληνική δεν έχει θέση στο επίσημο, κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν μπορεί να χρησιμεύσει στο άτομο για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη, και οι λειτουργίες της περιορίζονται στην ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας και της παροικίας.

Σ' αυτήν την εθνοκεντρική και «αντι-ευρωπαϊκή» εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, το επίσημο ελληνικό κράτος και οι οργανωμένες ελληνικές παροικίες αντιτάσσουν τη δική τους πολιτική· το πρώτο αποσπώντας Έλληνες εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό για να οργανώσουν την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων και δαπανώντας κάθε χρόνο 20 δις δραχμές για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων εξωτερικού, και οι δεύτερες (δηλαδή οι παροικίες) οργανώνοντας κοινωνικούς χώρους και θεσμούς (όπως για παράδειγμα οργανώσεις νέων, οργανώσεις γυναικών, πολιτιστικούς και εθνοτοπικούς συλλόγους κτλ.) που θα συμβάλλουν στη διατήρηση και την καλλιέργεια της ελληνικής.

Η ελληνική οικογένεια με τη σειρά της, επικεντρώνει τις προσπάθειές της στη συναισθηματική διάσταση της κοινωνικοποίησης της νέας γενιάς. Και όπως φαίνεται, τα καταφέρνει αρκετά καλά. Οι νέες γενιές έχουν μια θετική στάση απέναντι στην ελληνική γλώσσα και είναι συναισθηματικά στενά δεμένες με την Ελλάδα.

Και το άτομο;

Το άτομο κοινωνικοποιείται κάτω από συνθήκες που πολλές φορές δεν στερούνται αντιφάσεων. Εντούτοις οι μαθητές του δείγματός μας φαίνεται να έχουν σε γενικές γραμμές μια θετική και εξισορροπημένη σχέση με τις δύο γλώσσες και τους δύο πολιτισμούς. Μπορεί να κατέχουν καλύτερα και να χρησιμοποιούν συχνότερα τη γαλλική, αισθάνονται, όμως, την ελληνική ως τη μητρική τους γλώσσα, διατηρούν ένα συναισθηματικό δεσμό με την Ελλάδα και, όπως προκύπτει από την έρευνα που αφορά στη χρήση των δύο γλωσσών, θεωρούν τη δίγλωσση επικοινωνία ως κάτι το αυτονόητο.

Με βάση τα παραπάνω θα τολμούσαμε, λοιπόν, να διατυπώσουμε τη θέση ότι η «ισχυρή» γαλλική και η «ασθενής» ελληνική εξισορροπούν στον εσωτερικό κόσμο των διπολιτισμικά–διγλωσσικά κοινωνικοποιούμενων Ελλήνων μαθητών του δείγματός μας.

[...]

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι κοινωνικοπολιτισμικοί προσανατολισμοί των μαθητών του Κεστέκιδιου είναι σαφώς πιο ελληνοκεντρικοί από εκείνους των μαθητών των Τ.Μ.Γ. Αυτό δε ήταν αναμενόμενο, αφού το σχολείο αυτό λειτουργεί στη λογική του ελλαδικού εκπαιδευτικού συστήματος και προσανατολίζει τους μαθητές του προς την Ελλάδα.



Υποθέτουμε ότι η λειτουργία αυτού του ελλαδοκεντρικού θεσμού στις Βρυξέλλες δεν αποτελεί απλώς ένα ξεχωριστό στοιχείο στην οργάνωση της ελληνικής παροικίας των Βρυξελλών, αλλά εμπλουτίζει την πολιτισμική της ζωή με ελλαδικά στοιχεία.

Κατά πόσο αυτό το σχολείο οδηγεί τους μαθητές του στην επιτυχία ή σε αδιέξοδα, όπως τα ελληνικά σχολεία της Γερμανίας, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, μια και αντικείμενο ανάλυσης της μελέτης μας δεν ήταν το Κεστεκίδειο, αλλά τα Τμήματα Μητρικής Γλώσσας.

Αξιολογώντας συνολικά τους κοινωνικοπολιτισμικούς προσανατολισμούς των μαθητών των Τ.Μ.Γ. καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι περισσότεροι απ' αυτούς έχουν μια έντονη συναισθηματική σχέση με την Ελλάδα και με ό,τι είναι ελληνικό, χωρίς αυτό να συνεπάγεται μια αρνητική στάση απέναντι στη βελγική κοινωνία. Αντίθετα, η σχέση τους μ' αυτή φαίνεται να είναι αρμονική.

Το παραπάνω συμπέρασμα δεν μας επιτρέπει να συμμεριστούμε την εντύπωση του 49% των δασκάλων του δείματός μας ότι 10% έως 50% των μαθητών τους έχουν αποξενωθεί από την παροικία τους, γιατί δεν συμμετέχουν στην κοινωνικοπολιτισμική ζωή της και δεν χρησιμοποιούν την ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας.

#### **4.1.1.5. Οι μαθητές και η ελληνική γλώσσα**

##### **4.1.1.5.1. Χρήση των δύο γλωσσών**

Η χρήση της ελληνικής γλώσσας ή εκείνης της χώρας υποδοχής ως κώδικα επικοινωνίας αποτελεί αναμφισβήτητα ένα ισχυρό δείκτη για την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και στην παροικία του, καθώς και για τη σχέση του με τη χώρα προέλευσης. Γι' αυτό θα παραθέσουμε στη συνέχεια αναλυτικά στοιχεία αναφορικά με τη γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Όπως αναφέραμε ήδη στο κεφάλαιο Β3 (βλ. Πίνακες Β11 και Β12), οι επικοινωνιακές περιστάσεις κατά τις οποίες επιλέγεται η ελληνική ως κώδικας επικοινωνίας περιορίζονται κυρίως σε παροικιακές τελετουργίες (ελληνικό γλέντι, εκκλησία), στην οικογένεια, όταν έχουν Έλληνες επισκέπτες και στην επικοινωνία με τον Έλληνα δάσκαλο, ο οποίος λειτουργεί ως φορέας και σύμβολο της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού.

Αντίστοιχα, η γαλλική επιλέγεται ως κώδικας επικοινωνίας όταν το περιβάλλον είναι γαλλόφωνο (π.χ. όταν έχουν Γάλλους/ Βέλγους επισκέπτες, σε γαλλικές/ βελγικές υπηρεσίες κτλ.).

Σημαντική, ωστόσο, είναι η διαπίστωση ότι η χρήση και των δύο γλωσσών, συγχρόνως (μικτός γλωσσικός κώδικας) ή εναλλάξ (εναλλαγή γλωσσικού κώδικα), είναι σύνηθες φαινόμενο. Όπως αναφέραμε και στο κεφάλαιο Β3, αυτή τη μορφή δίγλωσσης επικοινωνίας τη θεωρούμε φυσιολογική και την ερμηνεύουμε ως μια μορφή έκφρασης της διπολιτισμικής ταυτότητας των ελληνοπαίδων του Βελγίου και της Γαλλίας.

Με δύο ερωτήσεις καλέσαμε τους γονείς να αξιολογήσουν συνολικά τη χρήση των δύο γλωσσών στα πλαίσια της οικογενειακής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα εμπεριέχονται στον ακόλουθο Πίνακα Β14.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β14:** Γλώσσα επικοινωνίας στην οικογένεια, σύμφωνα με τις δηλώσεις των γονέων των Τ.Μ.Γ. στο Βέλγιο.

Κατηγορία	Γλώσσα επικοινωνίας παιδιών γονέων (V7)		Γλώσσα επικοινωνίας αδελφιών (V8)	
	Απόλυτος αριθμός	%	Απόλυτος αριθμός	%
Μόνο ελληνικά	43	27,2	16	10,4
Πιο πολύ ελληνικά	53	33,5	23	14,9
Ελληνικά και γαλλικά	7	4,4	4	2,6
Πιο πολύ γαλλικά	48	30,4	57	37,0
Μόνο γαλλικά	7	4,4	54	35,1
Σύνολο	158	100,0	154	100,0

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι η δίγλωσση επικοινωνία των γονέων χαρακτηρίζεται από τη χρήση ενός μικτού γλωσσικού κώδικα, όπως προκύπτει από τον Πίνακα Β15.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β15:** Ανάμιξη των δύο γλωσσών από τους γονείς των Τ.Μ.Γ. στο Βέλγιο, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

Κατηγορία	Ανάμιξη των γλωσσών (V12)	
	Απόλυτος αριθμός	%
Ναι συχνά	43	27,4
Κάπου-κάπου	70	44,6
Σχεδόν ποτέ	31	19,7
Ποτέ	13	8,3
Σύνολο	157	100,0

Το γεγονός ότι και οι γονείς δηλώνουν πως στην επικοινωνία με τα παιδιά τους χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες, τεκμηριώνει τη θέση ότι η γλώσσα της χώρας υποδοχής έχει διεισδύσει στην ελληνική οικογένεια και έχει καθιερωθεί ως γλώσσα επικοινωνίας.

Η επικοινωνία, στην οικογένεια, λοιπόν, είναι δίγλωσση. Ωστόσο, υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των γενεών μέσα στην οικογένεια. Στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (αδέρφια) κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας είναι η γαλλική, ενώ στην επικοινωνία μεταξύ παιδιών και γονέων κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική.

Η υπόθεσή μας, επομένως, ότι η επιλογή του γλωσσικού κώδικα προσδιορίζεται από: –την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση (ελληνόφωνο ή γαλλόφωνο περιβάλλον) και

–τον εκάστοτε ομιλητή, επαληθεύεται.

Η επιλογή και η χρήση του ενός ή του άλλου γλωσσικού κώδικα επηρεάζεται, όμως, και από τον βαθμό κατοχής του από τον εκάστοτε ομιλητή.

Από τις σχετικές στατιστικές αναλύσεις (με τη βοήθεια του  $\chi^2$ ) προέκυψε ότι οι μαθητές των Τ.Μ.Γ. στο Βέλγιο χρησιμοποιούν την ελληνική ή τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ως κώδικας επικοινωνίας ανάλογα με (το)

–ποια γλώσσα ομιλούν πιο σωστά,

–σε ποια γλώσσα γράφουν πιο σωστά,

–αν έχουν δυσκολίες στα ελληνικά ή όχι,

–ποια γλώσσα αισθάνονται ως μητρική ή ως ξένη,

–ποια γλώσσα νομίζουν ότι τους είναι πιο χρήσιμη (πάντα σύμφωνα με την αυτοεκτίμησή τους).

Από την άλλη πλευρά πρέπει να υπογραμμιστεί ότι, μπορεί μεν να παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική τάση των μαθητών να χρησιμοποιούν την ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας, εφόσον την κατέχουν ή/και την αισθάνονται ως τη μητρική τους γλώσσα, η κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας, ωστόσο, είναι η δίγλωσση.

Η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποιεί και τις δύο γλώσσες ως κώδικα επικοινωνίας. Αυτή είναι η μια διαπίστωση, η άλλη είναι ότι συγκρινόμενες οι δύο γλώσσες ως προς τη χρήση τους από τους μαθητές, κυρίαρχη είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Το τελευταίο επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι τα 52% των μαθητών δήλωσαν ότι τις περισσότερες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (το οποίο ήταν δίγλωσσο) τις διάβασαν στη γαλλική ή στην ολλανδική γλώσσα.

Συγκρίνοντας τους μαθητές των Τ.Μ.Γ. με εκείνους του Κεστεκίδειου Ελληνικού Σχολείου, ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών, διαπιστώνουμε ότι οι δεύτεροι χρησιμοποιούν σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις κυρίως την ελληνική ως κώδικα επικοινωνίας (βλ. Πίνακα Β16).

**ΠΙΝΑΚΑΣ Β16:** Χρήση της μιας ή της άλλης γλώσσας ή και των δύο, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών των Τ.Μ.Γ. (N=235) και του Κεστεκίδειου (N=129)

Επικοινωνιακή περίπτωση	Ομιλούν %					
	Μόνο ελληνικά		Μόνο γαλλικά		και τα δύο	
	Τ.Μ.Γ.	Κεσ τε-κίδειο	Τ.Μ.Γ.	Κεσ τε-κίδειο	Τ.Μ.Γ.	Κεσ τε-κίδειο
1. Με έλληνες συμμαθητές στο διάλειμμα στο βελγικό σχολείο	7,9	–	41,9	–	50,2	–
2. Την ώρα του Μ.Μ.Γ. με τους συμμαθητές τους	16,7	84,5	21,9	–	61,4	15,5

3. Στο διάλειμμα του Μ.Μ.Γ. με τους συμμαθητές τους	11,6	74,4	33,2	0,8	55,2	24,8
4. Στο διάλειμμα με τον έλληνα δάσκαλο	84,1	98,4	1,7	–	14,2	1,6
5. Με τ' αδέρφια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο σπίτι	10,3	74,4	38,6	5,8	51,1	19,8
6. Με τ' αδέρφια στην παιδική χαρά	11,1	76,1	47,8	4,6	41,1	19,3
7. Με τ' αδέρφια στα ψώνια	15,4	69,9	46,6	4,1	38,0	26,0
8. Με τ' αδέρφια στα ελληνικά μαθήματα	39,9	91,8	16,2	–	43,9	8,2
9. Με τ' αδέρφια στα γαλλικά μαθήματα	4,7	45,2	80,3	23,5	15,0	31,3
10. Με έλληνες φίλους στην παιδική χαρά	35,0	91,3	20,0	1,7	45,0	7,0
11. Με έλληνες φίλους επισκέπτες	36,2	86,0	17,9	2,3	45,9	11,6
12. Με γονείς όταν έχουν Βέλγους επισκέπτες	12,4	33,1	52,8	26,4	34,8	40,5
13. Με τους γονείς στα ψώνια	39,0	81,3	18,2	4,7	42,9	14,1
14. Με τους γονείς σε ελληνικό σπίτι	53,9	92,2	9,9	3,1	36,2	4,7
15. Με τ' αδέρφια σε ελληνικό γλέντι	25,8	79,8	31,2	3,2	43,0	16,9
16. Με γονείς όταν έχουν έλληνες επισκέπτες	61,4	93,0	7,7	2,3	30,9	4,7
17. Με συγγενείς στο Βέλγιο	23,6	69,6	29,5	7,8	46,8	22,5
18. Με τους γονείς στην εκκλησία	62,5	93,5	10,3	4,0	27,2	2,4
19. Με τους συμπατριώτες στο δρόμο	33,3	85,3	29,0	2,3	37,7	12,4
20. Με τ' αδέρφια στις διακοπές	29,3	73,2	14,0	4,1	56,8	22,8
21. Με τους γονείς στις διακοπές	44,4	81,4	7,8	2,3	47,8	16,3

Και σ' αυτή την περίπτωση, λοιπόν, επιβεβαιώνεται ο ελληνοκεντρικός χαρακτήρας των μαθητών του Κεσεκίδειου.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με τη χρήση της μιας ή της άλλης ή και των δύο γλωσσών από τους έλληνες μαθητές συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα της έρευνας της Α. Chatzidaki [...].

Με μεγάλη βεβαιότητα μπορούμε, επομένως, να υποστηρίξουμε ότι:

- η ενδοοικογενειακή επικοινωνία είναι δίγλωσση,
- στην επικοινωνία μεταξύ γονέων και παιδιών κυρίαρχος κώδικας επικοινωνίας είναι η ελληνική,
- στην επικοινωνία μεταξύ των παιδιών κυρίαρχη γλώσσα είναι η γαλλική.

Επίσης, στην επικοινωνία των μελών της δεύτερης γενιάς (μεταξύ τους) κυρίαρχη γλώσσα είναι η γαλλική.

σε άλλες ευρωπαϊκές και μη χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αγγλία και σε ορισμένα κρατίδια της Γερμανίας.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τις πληροφορίες που μας έδωσε η αναπληρώτρια Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ο θεσμός αυτός –όπως και εκείνος των Διαπολιτισμικών Σχολείων– δεν προοδεύει.

<sup>3</sup> Στις αναλύσεις που ακολουθούν συγκρίνονται μόνο οι μαθητές των Τμημάτων Μητρικής Γλώσσας και οι γονείς τους στο Βέλγιο και στο Παρίσι και όχι το σύνολο των οικογενειών.

<sup>4</sup> Σ' αυτό το σημείο πρέπει, όμως, να υπογραμμιστεί ότι τουλάχιστον το ένα τρίτο των γονέων δεν στέλνουν τα παιδιά τους στα Τ.Μ.Γ.

---

[6] **Κείμενο 5:** Baker, C. Υπό έκδοση. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης. Μτφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg, κεφ. 1.

## **ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ**

### **Εισαγωγή**

Όπως το δίκυκλο έχει δύο τροχούς και η διόπτρα είναι για δύο μάτια, έτσι θα έλεγε κάποιος πως η διγλωσσία έχει απλώς να κάνει με δύο γλώσσες. Στόχος μας σε αυτό το κεφάλαιο είναι να δείξουμε ότι το να έχει κάποιος δύο γλώσσες δεν είναι το ίδιο απλό με το να έχει δύο τροχούς ή δύο μάτια. Ρωτήστε κάποιον αν είναι δίγλωσσος. Εκεί που κάποιος θα σας απαντήσει «ναι» ή «όχι», άλλοι θα διατυπώσουν επιφυλάξεις σχετικά με την απάντησή τους. Είναι κάποιος δίγλωσσος όταν μιλά με ευχέρεια τη μία γλώσσα αλλά δεν τα καταφέρνει το ίδιο καλά με την άλλη γλώσσα του; Είναι μήπως δίγλωσσος εκείνος που χρησιμοποιεί σπάνια ή ποτέ τη μία από τις δύο γλώσσες του; Είναι ανάγκη να ασχοληθούμε με αυτά τα βασικά ερωτήματα, προκειμένου στη συνέχεια να έχουμε συναίσθηση των θεμάτων με τα οποία θα καταπιαστούμε.

Προτού εξετάσουμε αυτά τα ερωτήματα είναι σημαντικό να *διαχωρίσουμε από την αρχή τη διγλωσσία ως ατομικό φαινόμενο από τη διγλωσσία ως ομαδικό ή κοινωνικό φαινόμενο*. Μπορούμε να δούμε τη διγλωσσία και την πολυγλωσσία ως κτήμα του ατόμου. Διάφορα θέματα σε αυτό το βιβλίο ξεκινούν με τη διγλωσσία όπως τη βιώνουν μεμονωμένοι άνθρωποι. Για παράδειγμα, για να εξετάσουμε αν η διγλωσσία επηρεάζει ή όχι τη σκέψη μας, είναι απαραίτητη η έρευνα σε μεμονωμένους μονόγλωσσους ή δίγλωσσους. Από την κοινωνιολογία, την κοινωνιογλωσσολογία, την πολιτική, τη γεωγραφία, την εκπαίδευση και την κοινωνική ψυχολογία έχουμε διαφορετικές οπτικές γωνίες. Οι δίγλωσσοι και οι πολύγλωσσοι ζουν συνήθως σε ομάδες οι οποίες μπορεί να βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη περιοχή (π.χ. οι Καταλανοί στην Ισπανία) ή να είναι διασκορπισμένοι σε κοινότητες (π.χ. οι Κινέζοι στις Ηνωμένες Πολιτείες). Οι δίγλωσσοι μπορεί να συγκροτούν μια ξεχωριστή γλωσσική ομάδα αποτελώντας την πλειοψηφία ή τη μειοψηφία. Οι δίγλωσσοι και οι πολύγλωσσοι μιας χώρας μπορεί να αναλυθούν ως ξεχωριστή ομάδα. Παραδείγματος χάρη, οι γλωσσολόγοι μελετούν την αλλαγή του λεξιλογίου των δίγλωσσων ομάδων στο πέρασμα του χρόνου. Οι γεωγράφοι παρουσιάζουν σε χάρτες την πυκνότητα των δίγλωσσων σε μια χώρα. Οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης εξετάζουν τη δίγλωσση εκπαιδευτική πολιτική και πρόβλεψη για τις γλωσσικές μειονότητες.

Ο πρώτος διαχωρισμός, λοιπόν, γίνεται ανάμεσα στη διγλωσσία ως ατομικό κτήμα και ως ομαδικό κτήμα. Εδώ χρησιμοποιούμε συνήθως τους όρους *ατομική διγλωσσία* και *κοινωνική διγλωσσία*. Όπως γίνεται με τους περισσότερους διαχωρισμούς, υπάρχουν σημαντικοί δεσμοί ανάμεσα στα δύο μέρη. Η στάση, λόγου χάρη, των ατόμων απέναντι σε μια συγκεκριμένη γλώσσα μπορεί να επηρεάσει τη γλωσσική διατήρηση, τη γλωσσική αποκατάσταση, τη γλωσσική μετακίνηση ή τον γλωσσικό θάνατο σε κοινωνικό επίπεδο. Για να κατανοήσουμε τον όρο *διγλωσσία* θα κάνουμε σε αυτό το κεφάλαιο ορισμένους επιπλέον διαχωρισμούς στο *ατομικό* επίπεδο.

## Ορολογία

Αν ρωτήσουμε ένα άτομο αν μιλά δύο γλώσσες, υποβάλλουμε ένα ασαφές ερώτημα. Το άτομο ίσως να είναι *ικανό* να μιλήσει δύο γλώσσες, αλλά στην πράξη να μιλά μόνο μία. Μια εναλλακτική περίπτωση θα ήταν το άτομο να μιλά τακτικά δύο γλώσσες, αλλά η ικανότητά του στη χρήση της μίας απ' αυτές να είναι περιορισμένη. Κάποιος άλλος θα χρησιμοποιήσει τη μία γλώσσα για να συνδιαλέγεται και την άλλη για να γράφει και να διαβάζει. Ουσιαστικά, λοιπόν, διαχωρίζουμε την *επάρκεια* από τη *χρήση*. Μιλάμε, δηλαδή, για τη λεγόμενη διαφορά ανάμεσα στον *βαθμό* και τη *λειτουργία*. Παρακάτω θα εξετάσουμε τις γλωσσικές δυνατότητες των δίγλωσσων και στη συνέχεια τη γλωσσική χρήση.

Χρειάζεται, όμως, να επισημάνουμε κάτι σχετικά με την *ορολογία*, πριν ασχοληθούμε με τη φύση των γλωσσικών δυνατοτήτων. Η κατανόηση των συχνών σε χρήση όρων και οριοθετήσεων μας βοηθά να διεισδύσουμε στα πολλά επίπεδα/ τομείς της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Σε αυτόν τον τομέα υπάρχει μια σειρά όρων: γλωσσική δυνατότητα, γλωσσική επίδοση, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική πραγμάτωση, γλωσσική επάρκεια και γλωσσικές δεξιότητες. Όλοι οι όροι αναφέρονται στην ίδια οντότητα ή υπάρχουν λεπτές διαφορές ανάμεσά τους; Το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο αν λάβουμε υπόψη ότι διαφορετικοί συγγραφείς και ερευνητές έχουν μερικές φορές την τάση να υιοθετούν τις δικές τους ειδικές σημασίες και διαχωρισμούς. Δεν υπάρχει κάποια καθιερωμένη χρήση αυτών των όρων [...]

Οι γλωσσικές *δεξιότητες* αναφέρονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένες, παρατηρήσιμες, καθαρά προσδιορίσιμες συνιστώσες, όπως ο γραφικός χαρακτήρας. Αντίθετα η *γλωσσική επάρκεια* είναι ένας ευρύς και γενικός όρος που χρησιμοποιείται ιδιαίτερα για να περιγράψει μια εσωτερική, διανοητική αναπαράσταση της γλώσσας, μάλλον άδηλη παρά έκδηλη. Αυτή η επάρκεια αναφέρεται συνήθως σε ένα υποκείμενο σύστημα το οποίο εξάγουμε από τη γλωσσική πραγμάτωση. Γι' αυτό τον λόγο η *γλωσσική πραγμάτωση* γίνεται η εξωτερική απόδειξη της γλωσσικής επάρκειας την οποία μπορούμε να τεκμηριώσουμε, αν παρατηρήσουμε τη γενική γλωσσική κατανόηση και παραγωγή. Η *γλωσσική δυνατότητα* και η *γλωσσική ικανότητα* χρησιμοποιούνται περισσότερο ως γενικοί όροι με αποτέλεσμα να είναι κάπως αόριστοι. Μερικοί πιστεύουν ότι η γλωσσική δυνατότητα είναι μια γενική άδηλη προδιάθεση, καθοριστική για την τελική γλωσσική επιτυχία. Άλλοι θεωρούν πως έχει τη θέση ενός αποτελέσματος, παρόμοιου με τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά λιγότερο συγκεκριμένου, που υποδεικνύει το τρέχον γλωσσικό επίπεδο. Κατά παρόμοιο τρόπο, η γλωσσική ικανότητα χρησιμοποιείται άλλες φορές ως συνώνυμη με τη γλωσσική επάρκεια [...] και άλλες ως

συγκεκριμένο, μετρήσιμο αποτέλεσμα γλωσσικής εξέτασης. Μολαταύτα, τόσο η γλωσσική ικανότητα όσο και η γλωσσική δυνατότητα διαφέρουν από τη *γλωσσική επίδοση*. Η γλωσσική επίδοση θεωρείται συνήθως ως αποτέλεσμα της επίσημης διδασκαλίας. Σε αντίθεση με αυτήν, η γλωσσική ικανότητα και η γλωσσική δυνατότητα θεωρούνται ως προϊόν ποικίλων μηχανισμών: της επίσημης μάθησης, της ανεπίσημης μη προσχεδιασμένης γλωσσικής κατάκτησης (π.χ. στον δρόμο) και ατομικών χαρακτηριστικών όπως η «ευφυΐα».

## ΔΙΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ

### Οι τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες

Αν περιορίσουμε το ερώτημα «Είστε δίγλωσσος;» στην δεξιότητα σε δύο γλώσσες, τίθεται το θέμα «ποια δεξιότητα»; Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες: *ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή*, οι οποίες κατατάσσονται σε δύο διαστάσεις, στις επιδεξιότητες της πρόσληψης και της παραγωγής, δηλαδή τη λεκτική ικανότητα και την ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, όπως δείχνει ο ακόλουθος Πίνακας:

	<i>Λεκτική ικανότητα</i>	<i>Ικανότητα ανάγνωσης και γραφής</i>
<i>Επιδεξιότητες πρόσληψης</i>	Ακρόαση	Ανάγνωση
<i>Επιδεξιότητες παραγωγής</i>	Ομιλία	Γραφή

Στον Πίνακα δεν θίγεται το θέμα το ποιος είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος. Κάποιοι μιλούν μια γλώσσα χωρίς να τη διαβάζουν ή να τη γράφουν. Κάποιοι άλλοι καταλαβαίνουν μια γλώσσα όταν ακούνε και όταν διαβάζουν (παθητική διγλωσσία), αλλά δεν μιλούν, ούτε γράφουν αυτή τη γλώσσα. Άλλοι πάλι καταλαβαίνουν μια ομιλούμενη γλώσσα χωρίς όμως να τη μιλούν οι ίδιοι. Θα υπεραπλουστεύαμε τα πράγματα, αν κατατάσσαμε τους ανθρώπους σε δίγλωσσους ή μονόγλωσσους. Για να το θέσουμε με τις αναλογίες που χρησιμοποιήσαμε στην αρχή, οι δύο τροχοί της διγλωσσίας ποικίλλουν σε μέγεθος και είδος ή, αλλιώς, οι δύο φακοί της διγλωσσίας ποικίλλουν σε ισχύ και μέγεθος.

Οι τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες δεν ορίζονται με απόλυτα μέτρα. Όπως ανάμεσα στο άσπρο και το μαύρο δεν υπάρχουν μόνο πολλές αποχρώσεις του γκρι αλλά μια μεγάλη ποικιλία χρωμάτων, έτσι και το τοπίο των γλωσσικών δεξιοτήτων αποδεικνύεται πολύχρωμο. Κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη. Η δεξιότητα της ανάγνωσης είναι δυνατόν να κυμαίνεται από απλή και βασική σε ρέουσα και τέλεια. Κάποιος μπορεί να καταλαβαίνει μια γλώσσα όταν την ακούει σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον (π.χ. στα καταστήματα) αλλά να μην την καταλαβαίνει σ' ένα άλλο (π.χ. σε μια ακαδημαϊκή διάλεξη). Αυτό δείχνει ότι μπορούμε να φιλτράρουμε τις τέσσερις βασικές δεξιότητες σε δευτερεύουσες κλίμακες και διαστάσεις. Υπάρχουν *επιδεξιότητες μέσα στις επιδεξιότητες*. Η παράδοση θέλει τις βασικές δεξιότητες με την εξής σειρά: προφορά, έκταση λεξιλογίου, ορθότητα γραμματικής, δεξιότητα ακριβούς απόδοσης των νοημάτων σε διαφορετικές περιστάσεις και υφολογικές παραλλαγές.

Το φάσμα και το είδος των υπο-επιδεξιοτήτων που είναι δυνατόν να μετρηθούν είναι ευρύ και αμφισβητούμενο [...]. Οι γλωσσικές δεξιότητες όπως η ομιλία ή η ανάγνωση μπορούν να διαιρεθούν σε ολόενα και πιο μικροσκοπικά μέρη. Για να ζωγραφίσουμε έναν σωστό πίνακα χρειαζόμαστε αναρίθμητα χρώματα. Το αντικείμενο των δοκιμασιών και των μετρήσεων με στόχο την απεικόνιση στην πράξη της δίγλωσσης πραγμάτωσης ενός ατόμου θα μας απασχολήσει σε άλλο σημείο του βιβλίου. Ως εδώ διαφαίνεται ότι η ικανότητα του ατόμου σε δύο γλώσσες ξεφεύγει από την απλή κατηγοριοποίηση. Οι γλωσσικές ικανότητες είναι πολυδιάστατες.

Αν οι γλωσσικές ικανότητες είναι πολύχρωμες και αν οι δίγλωσσοι διαθέτουν μια κλίμακα χρωμάτων και στις δύο γλώσσες, τότε χρειαζόμαστε θετικούς όρους για να περιγράψουμε την ποικιλία αυτή. Χαρακτηρισμοί του τύπου «μαθητές ESL (English Second Language)» ή «μαθητές LEP (Limited English Proficiency)» για τους δίγλωσσους μαθητές στον Καναδά και τη Βρετανία, και τις Ηνωμένες Πολιτείες, αντίστοιχα, είναι αρνητικοί και μειωτικοί. Τονίζουν τη φαινομενική ανεπάρκεια των παιδιών αντί για τις ικανότητές τους, τη φαινομενική τους «ένδεια» αντί για τα χαρίσματά τους, το κατώτερο, περιθωριοποιημένο, μειοψηφικό τους κύρος, όπως το αντιλαμβάνονται τα μάτια της πλειοψηφίας, αντί για το δίγλωσσο δυναμικό τους. Τέτοιοι χαρακτηρισμοί δίνουν έμφαση στην επίδοση στο παρελθόν και στο παρόν αντί στη *λανθάνουσα ικανότητα* και στη δυνατότητά τους για *ολική* αθροιστική δίγλωσσία.

### **Μια πέμπτη γλωσσική ικανότητα**

Συνήθως θεωρούμε την ομιλία, την ακρόαση, την ανάγνωση και τη γραφή ως τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Σε μερικές, όμως, περιπτώσεις ένας άνθρωπος ή δεν μιλά ή δεν ακούει ή δεν διαβάζει ή δεν γράφει μια γλώσσα, αλλά παρ' όλ' αυτά τη χρησιμοποιεί. Όπως προτείνει η Skutnabb-Kangas (1981), η γλώσσα που χρησιμοποιούμε στη *σκέψη* πιθανόν να αποτελεί ένα πέμπτο επίπεδο γλωσσικής ικανότητας. Με απλά λόγια θα μπορούσαμε να την ορίσουμε ως εσωτερικό λόγο και να την τοποθετήσουμε κάτω από τον γενικό τίτλο «ομιλία». Μια εναλλακτική λύση θα ήταν να τη διαφοροποιούσαμε από την πραγματική ομιλία, καθώς προβάλλει την ικανότητα των δίγλωσσων να χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες ως εργαλεία της σκέψης. Ο Cumplings [...] εκφράζει αυτή την ιδέα ως γνωστική ικανότητα σε μια γλώσσα, δηλαδή, την ικανότητα χρησιμοποίησης της μίας ή και των δύο γλωσσών για τη σκέψη και την περίσκεψη.

### **Ελάχιστη και μέγιστη δίγλωσσία**

Μέχρι εδώ υποστηρίχθηκε ότι είναι δύσκολο να αποφασίσουμε ποιος είναι και ποιος δεν είναι δίγλωσσος. Η απλή κατηγοριοποίηση είναι αυθαίρετη και απαιτεί αξιολογική κρίση σχετικά με την ελάχιστη αναγκαία επάρκεια για να χαρακτηριστεί κανείς «δίγλωσσος». Επομένως, ο κλασικός ορισμός της δίγλωσσίας ως «ελέγχου δύο ή περισσότερων γλωσσών σε επίπεδο παρόμοιο με εκείνο της μητρικής γλώσσας» φαίνεται υπερβολικά ακραίος και μαξιμαλιστικός («επίπεδο παρόμοιο με εκείνο της μητρικής γλώσσας»), αλλά και ασαφής (τι εννοούμε όταν λέμε «έλεγχος» και ποιοι συγκροτούν την ομάδα στην οποία αναφέρεται ο όρος *μητρική*;). Στο άλλο άκρο βρίσκεται ένας μινιμαλιστικός ορισμός όπως η έννοια της *αρκτικής δίγλωσσίας*



[incipient bilingualism] του Diebold [...]. Ο όρος *αρκτική δίγλωσσία* επιτρέπει σε άτομα με ελάχιστη επάρκεια σε μια δεύτερη γλώσσα να στριμωχτούν στην κατηγορία των δίγλωσσων. Οι τουρίστες με δυο τρεις φράσεις και οι άνθρωποι των επιχειρήσεων με δυο τρεις χαιρετισμούς σε μια δεύτερη γλώσσα θεωρούνται αρκτικοί δίγλωσσοι. Ο κίνδυνος του κλειστού κυκλώματος δεν ξεπερνιέται με το υπερβολικό άνοιγμα μιας κατηγορίας. Όπως η τράτα που χρησιμοποιεί υπερβολικά πλατύ και πυκνό δίκτυο θα πιάσει μια υπερβολικά μεγάλη ποικιλία ψαριών, έτσι και η συζήτηση για τους δίγλωσσους είναι ασαφής και ανακριβής. Αν πάλι ψαρεύουμε με περιορισμένα κριτήρια, το αποτέλεσμα θα είναι πολύ χονδροειδές και περιοριστικό.

Το ποιος θα ενταχθεί ή όχι στην κατηγορία των δίγλωσσων εξαρτάται από το σκοπό της κατηγοριοποίησης. Σε διαφορετικές περιστάσεις οι κυβερνήσεις, λόγου χάρη, μπορεί να επιθυμούν να συμπεριλάβουν ή να αποκλείσουν τις γλωσσικές μειονότητες. Εκεί που υπάρχει μόνο μία αυτόχθονη γλώσσα (π.χ. στην Ιρλανδία και την Ουαλία) η κυβέρνηση ίσως να θέλει να δώσει μέγιστη βαρύτητα στην καταμέτρηση των δίγλωσσων. Ένα υψηλό άθροισμα μπορεί να δηλώνει την επιτυχία της κυβέρνησης στην πολιτική της για την αυτόχθονη γλώσσα. Αντίθετα, εκεί όπου γίνονται προσπάθειες καταστολής και αφομοίωσης οι γλώσσες των μειονοτήτων και οι δίγλωσσοι μπορεί να μειωθούν στο ελάχιστο (π.χ. στην Αγγλία).

Υπάρχει μέση οδός ανάμεσα στον μαξιμαλιστικό και τον μινιμαλιστικό ορισμό; Υπάρχει κίνδυνος να απομονωθούν αυθαίρετα οι δίγλωσσοι από τους μη δίγλωσσους βάσει της επάρκειας. Διαφορές στην κατάταξη θα υπάρχουν όσον αφορά τις γλωσσικές ικανότητες που καθιστούν κάποιον δίγλωσσο και το πόση ικανότητα θα πρέπει να έχει κανείς για να χαρακτηριστεί δίγλωσσος.

Μια εναλλακτική δυνατότητα είναι να απομακρυνθούμε από τον πολύχρωμο καμβά του επιπέδου της επάρκειας και να στραφούμε σε μια περιγραφή της καθημερινής χρήσης των δύο γλωσσών. Σε άλλο σημείο του κεφαλαίου θα μιλήσουμε για την κατηγοριοποίηση των δίγλωσσων, σύμφωνα με τη χρήση που κάνουν στη γλώσσα. Πριν από αυτό, όμως, θα αναφερθούμε σε σημαντικούς χαρακτηρισμούς και οριοθετήσεις που αφορούν στη γλωσσική δυνατότητα.

### **Ισορροπημένοι δίγλωσσοι**

Η βιβλιογραφία γύρω από τη δίγλωσσία συχνά προβάλλει κάποια συγκεκριμένη ομάδα δίγλωσσων ατόμων με πολύ ανεπτυγμένη επάρκεια και στις δύο γλώσσες. Ένας άνθρωπος που μιλά δύο γλώσσες με την ίδια περίπου ευχέρεια σε διάφορα περιβάλλοντα μπορεί να οριστεί ως ισόγλωσσος [equilingual] ή αμφίγλωσσος [ambilingual] ή, πιο απλά, *ισορροπημένος δίγλωσσος* [balanced bilingual]. Όπως θα δούμε [...], οι ισορροπημένοι δίγλωσσοι είναι σημαντικοί όσον αφορά στα γνωστικά πλεονεκτήματα της δίγλωσσίας.

Η ισορροπημένη αμφιδύναμη δίγλωσσία χρησιμοποιείται μερικές φορές ως εξιδανικευμένη έννοια. Ο Fishman [...] υποστήριξε ότι σπάνια είναι κανείς εξίσου ικανός σε όλες τις περιστάσεις. Οι περισσότεροι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες. Παραδείγματος χάρη, ένα άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί τη μια γλώσσα στον χώρο εργασίας και την άλλη στο σπίτι και στην τοπική κοινότητα.

Η ισορροπημένη διγλωσσία ως έννοια είναι προβληματική και για άλλους λόγους. Μπορεί να έχουμε ισορροπία σε ένα χαμηλό επίπεδο επάρκειας στις δύο γλώσσες. Πιθανόν κάποιος να έχει δύο σχετικά αναξιοποίητες γλώσσες στις οποίες εντούτοις είναι σχεδόν το ίδιο επαρκής. Ενώ όλα αυτά εντάσσονται στα πλαίσια της κυριολεκτικής ερμηνείας του *ισορροπημένου* διγλωσσου, πολλοί ερευνητές της διγλωσσίας υιοθετούν μια άλλη σημασία. Ο όρος *ισορροπημένη διγλωσσία* υπονοεί συχνά την ιδέα της «αποδεκτής» ή της «καλής» επάρκειας και στις δύο γλώσσες. Παράδειγμα ισορροπημένου διγλωσσου θα ήταν τότε ένα παιδί που καταλαβαίνει τις παραδόσεις στα μαθήματα του σχολείου και στις δύο γλώσσες και λειτουργεί στην τάξη και στις δύο γλώσσες.

Θα πρέπει άραγε να συμπεράνουμε ότι η ισορροπημένη διγλωσσία είναι άχρηστη ως όρος; Ενώ έχει περιορισμούς στον ορισμό και τη μέτρηση, αποδεικνύεται χρήσιμη στην έρευνα και τη συζήτηση. Με την κατηγοριοποίηση, όμως, των ατόμων σε τέτοιες ομάδες ανακύπτει το πρόβλημα της σύγκρισης.

Ποιος κρίνεται ως φυσιολογικός, επαρκής, επιδέξιος, ευφράδης ή ικανός; Ποιος κρίνει; Θα ήταν επικίνδυνο να πάρουμε τους μονόγλωσσους ως σημείο αναφοράς. Ο Grosejean [...] υποστηρίζει ότι, όταν συγκρίνουμε διγλωσσους με μονόγλωσσους, δεν συγκρίνουμε ίδια πράγματα. Είναι δυνατόν να κρίνουμε δίκαια έναν δρομέα 100 μέτρων συγκρίνοντάς τον με έναν αθλητή του δέκαθλου; Μπορεί να είναι δίκαιη η σύγκριση ανάμεσα σε κάποιον που κολυμπά μόνο με πρόσθιο με έναν αθλητή μικτής κολύμβησης; Είναι άραγε άτοπο να συγκρίνουμε την επάρκεια σε μία μόνο γλώσσα με τη γλωσσική επάρκεια σε δύο γλώσσες; Μήπως θα έπρεπε να μετράμε και να κατηγοριοποιούμε τους διγλωσσους μόνο σε σχέση με άλλους διγλωσσους; Όταν, για παράδειγμα, κάποιος μαθαίνει τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, η επάρκειά του στα αγγλικά πρέπει να μετρηθεί σε σύγκριση με τους μονόγλωσσους αγγλόφωνους ή με τους «ισορροπημένους» διγλωσσους;

### **Ημιγλωσσία / Διπλή ημιγλωσσία**

Συνήθως οι διγλωσσοί τείνουν να κατέχουν καλά μία από τις γλώσσες τους σε όλες ή σε μερικές από τις γλωσσικές τους δεξιότητες, γνώση που μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον και να μεταβάλλεται με το πέρασμα του χρόνου. Η καλή γνώση μιας γλώσσας μπορεί να αλλάξει με τον χρόνο ανάλογα με τη γεωγραφική ή την κοινωνική κινητικότητα. Για άλλους αυτή η καλή γνώση μπορεί να μένει σχετικά σταθερή στον χρόνο και από τόπο σε τόπο. [...]. Προς το παρόν έχουμε μια ομάδα που διαχωρίζεται από τους ισορροπημένους και τους μονόπλευρα διγλωσσους. Μερικές φορές τα μέλη της αποκαλούνται υποτιμητικά ημίγλωσσοι ή διπλά ημίγλωσσοι και θεωρείται ότι η επάρκειά τους δεν είναι ικανοποιητική σε καμία από τις δύο γλώσσες.

Ο Hansegård [...] περιέγραψε την ημιγλωσσία κάνοντας λόγο για ελλείψεις σε έξι γλωσσικές ικανότητες:

- Εύρος λεξιλογίου
- Ορθότητα της γλώσσας
- Ασυνείδητη επεξεργασία της γλώσσας (αυτοματισμός)
- Γλωσσική δημιουργία (χρήση νεολογισμών)

- Απόλυτος έλεγχος των λειτουργιών της γλώσσας (π.χ. συγκινησιακών, γνωστικών)
- Σημασίες και σχήματα λόγου

Έτσι ημίγλωσσος είναι κάποιος με ποσοτικές και ποιοτικές ελλείψεις και στις δύο γλώσσες συγκριτικά με τους μονόγλωσσους.

Πιστεύεται πως το προφίλ του *ημίγλωσσου* και στις δύο γλώσσες είναι το ακόλουθο: επιδεικνύει μικρό λεξιλόγιο και λανθασμένη γραμματική, σκέφτεται συνειδητά τη γλωσσική παραγωγή, είναι δύσκαμπτος και διόλου δημιουργικός και δυσκολεύεται να σκεφτεί και να εκφράσει συναισθήματα και στις δύο γλώσσες.

Στην έννοια της ημιγλωσσίας, ή της *διπλής ημιγλωσσίας*, ασκήθηκε κριτική [...]. Υπάρχουν *έξι βασικά προβλήματα*:

**1.** Ο όρος απέκτησε υποτιμητική και μειωτική σημασία, ιδιαίτερα στη Σκανδιναβία και με τις ομάδες *μετοίκων* στις Ηνωμένες Πολιτείες. [Ο όρος *μέτοικος* χρησιμοποιείται σε όλο το βιβλίο προς αποφυγή των αρνητικών υπονοούμενων του όρου *μετανάστης* και προς αποφυγή των ανακριβών και βεβαρημένων διακρίσεων ανάμεσα στους μετανάστες εργάτες, στους φιλοξενούμενους εργάτες και στους μέτοικους που διαμένουν για σύντομο διάστημα, για μεγάλο διάστημα ή σχετικά μόνιμα]. Η ημιγλωσσία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αρνητικός χαρακτηρισμός που επικαλείται προσδοκίες για αποτυχία, οι οποίες δεν αποκλείεται να προκαλέσουν μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία.

**2.** Η ρίζα της ελλιπούς ανάπτυξης των γλωσσών ίσως να μη βρίσκεται στη διγλωσσία καθαυτή αλλά στις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που προκαλούν ανεπαρκή ανάπτυξη. Με αυτό το θέμα θα ασχοληθούμε λεπτομερέστερα σε επόμενα κεφάλαια. Ο κίνδυνος πίσω από τον όρο *ημιγλωσσία* είναι ότι τοποθετεί την προέλευση της ανεπαρκούς ανάπτυξης στην εσωτερική, ατομική διγλωσσία και όχι στους εξωτερικούς, κοινωνικούς παράγοντες που συνυπάρχουν με τη διγλωσσία. Έτσι ο όρος έχει μάλλον πολιτικό παρά γλωσσικό νόημα.

**3.** Πολλοί διγλωσσοί χρησιμοποιούν τις δύο γλώσσες τους για διαφορετικούς σκοπούς και γεγονότα. Η γλώσσα συχνά καθορίζεται από τις περιστάσεις. Ένα άτομο μπορεί να αποδεικνύεται ικανό σε ορισμένες περιστάσεις και ανίκανο σε άλλες.

**4.** Τα τεστ μορφώσεως που χρησιμοποιούνται πολύ συχνά για να μετρήσουν τις γλωσσικές ικανότητες και να διαφοροποιήσουν τους ανθρώπους μπορεί να αγνοούν την ποιοτική πλευρά των γλωσσών και το μεγάλο φάσμα των γλωσσικών ικανοτήτων. Τα γλωσσικά τεστ θα μετρήσουν ένα μικρό και διόλου αντιπροσωπευτικό δείγμα της συνολικής γλωσσικής συμπεριφοράς του ατόμου. Με το θέμα αυτό θα καταπιαστούμε εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.

**5.** Οι απόψεις δίστανται σχετικά με τη συχνότητα της διπλής ημιγλωσσίας ανάμεσα, για παράδειγμα, στους ομιλητές φινλανδικών -σουηδικών. Το πόσο μεγάλος ή πόσο μικρός είναι ο αριθμός εκείνων που ανήκουν ξεκάθαρα στην κατηγορία των ημίγλωσσων θα αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης. Γιατί η κατοχύρωση μιας διαχωριστικής γραμμής ανάμεσα σε αυτούς που είναι και αυτούς που δεν είναι ημίγλωσσοι θα είναι αυθαίρετη και φορτωμένη με διάφορα νοήματα. Μήπως ο όρος δεν είναι παρά μια κενή έννοια χωρίς σημασία; Από αυτή την κατηγοριοποίηση λείπουν οι στέρεες αντικειμενικές εμπειρικές αποδείξεις.

**6.** Η σύγκριση με τους μονόγλωσσους μάλλον δεν είναι δίκαιη. Είναι σημαντικό να ξεχωρίσουμε αν η ποιοτική και ποσοτική διαφορά των δίγλωσσων από τους μονόγλωσσους στη χρήση των δύο γλωσσών είναι «φυσική» (ως λειτουργία χαρακτηριστική των δίγλωσσων). Μια φαινομενική έλλειψη πιθανόν να οφείλεται στην άδικη σύγκριση με τους μονόγλωσσους.

Οι επικρίσεις γεννούν σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την αξία του όρου *ημιγλωσσία*, χωρίς αυτό να μας αποσπά από το γεγονός ότι υπάρχουν πολλές γλωσσικές ικανότητες στις οποίες οι άνθρωποι διαφέρουν πραγματικά, με τη γλώσσα ορισμένων να βρίσκεται ακόμη στα πρώτα στάδια ανάπτυξης. Το ότι βρίσκεται κάποιος σε πρώιμο στάδιο ανάπτυξης δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα της δίγλωσσίας του. Αιτία της ανεπαρκούς ανάπτυξης της γλώσσας μπορεί να είναι, λόγου χάρη, οι οικονομικοί και κοινωνικοί παράγοντες ή ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός. Η περισσότερο θετική προσέγγιση, αντί να εξαιρεί τη φαινομενική «έλλειψη» στη γλωσσική ανάπτυξη, τονίζει ότι οι γλώσσες, όταν παρέχονται οι κατάλληλες συνθήκες, μπορούν εύκολα να εξελιχθούν πέρα από τη «μέση» κατάσταση.

### **Διαλογική ευχέρεια [conversational fluency] και ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα [Academic Language Competence]**

Μέχρι εδώ το κεφάλαιο επικεντρώθηκε στην ποικιλία των γλωσσικών ικανοτήτων και στους κινδύνους της κατηγοριοποίησης που βασίζεται σε μια μικρή ή προκατειλημμένη επιλογή δευτερευουσών γλωσσικών δεξιοτήτων. Το ερώτημα είναι αν η πληθώρα αυτών των υποδεξιοτήτων μπορεί να περιοριστεί σε λίγες σημαντικές παραμέτρους. Για παράδειγμα, η Hernández-Chávez και οι συνεργάτες της [...] υποστηρίζουν στο βιβλίο τους ότι υπάρχουν 64 ξεχωριστές συνιστώσες της γλωσσικής ικανότητας. Για να κάνουμε μια σύγκριση, αφθονούν τα τεστ που ισχυρίζονται ότι μετρούν αποκλειστικά την ικανότητα ανάγνωσης. Πολλά αναγνωστικά τεστ αξιώνουν έμμεσα ότι η ανάγνωση είναι δυνατόν να αποτελέσει μόνη της μία παράμετρο [...].

Είναι άραγε αλήθεια ότι παιδιά με καλές επιδόσεις σε ένα τεστ ορθογραφίας έχουν εξίσου καλές επιδόσεις και σε ένα προφορικό τεστ κατανόησης; Η έρευνα του Oller [...] δείχνει ότι διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες έχουν την τάση να συνδυάζονται σχετικά καλά. Αν αναλύσουμε μια ποικιλία μονάδων μέτρησης της ομιλίας, της γραφής και της ανάγνωσης, τότε μιλάμε για μια βασική παράμετρο. Οι μεμονωμένες βαθμολογίες στα τεστ συμπυκνώνονται σε

μια συνολική βαθμολογία. Οι Oller και Perkins [...] θεώρησαν ότι αυτή η σύμπτωση επαρκούσε για να ισχυριστούν ότι υπάρχει ένας και μοναδικός παράγοντας, η *γενική γλωσσική ικανότητα* [global language proficiency]. Αυτός ο γενικός συντελεστής θεωρείται πως συνυπάρχει με άλλους πιο ειδικούς γλωσσικούς συντελεστές, οι οποίοι, όμως, μετρούν σχετικά υποδεέστερες γλωσσικές δεξιότητες.

Ο Oller [...] παραδέχεται πως η ιδέα ενός γενικού γλωσσικού παράγοντα είναι αμφιλεγόμενη. «Οι σύγχρονες αποδείξεις δείχνουν ότι οι γλωσσικές ικανότητες διαθέτουν τόσο γενικές όσο και ειδικές πτυχές. Η τέλεια θεωρία της σωστής ανάμειξης γενικών και ειδικών συστατικών, όμως, δεν έχει βρεθεί –και πιθανόν να μη βρεθεί ποτέ κάποια κοινά αποδεκτή». Η ιδέα του Oller για έναν γενικό γλωσσικό παράγοντα βασίζεται σε ποσοτικές μετρήσεις. Όπως θα δούμε αλλού στο βιβλίο μας, τα τεστ αυτού του είδους αφήνουν ανεξερεύνητες τις ποιοτικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων.

Ο πολυσυζητημένος ισχυρισμός του Oller για την ύπαρξη ενός γενικού γλωσσικού παράγοντα παρέχει την αφετηρία για τη διάκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες. Ο παράγοντας γλωσσικής ικανότητας του Oller συνδέθηκε με τις γλωσσικές δεξιότητες που απαιτούνται στην τάξη. Τα περισσότερα (όχι όλα) γλωσσικά τεστ είναι στενά συνδεδεμένα με τις γνωστικές, ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες της σχολικής τάξης. Τα τεστ ανάγνωσης και γραφής αποτελούν ολοφάνερα παραδείγματα. Η ιδέα ενός αναλυτικού προγράμματος βασισμένου στη γλωσσική επάρκεια οδήγησε διάφορους μελετητές σε έναν σημαντικό διαχωρισμό. Πέρα από την *ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα* υποστηρίχθηκε πως υπάρχει και η διαφορετική εννοιολογικά κατηγορία της *διαλογικής ικανότητας*. Οι Skutnabb-Kangas & Toukoma [..] έκαναν λόγο για μια διαφορά ανάμεσα στην *επιφανειακή ευχέρεια* και τις *ακαδημαϊκές πτυχές της γλωσσικής επάρκειας*. Η επιφανειακή ευχέρεια περιλαμβάνει την ικανότητα διεξαγωγής μιας απλής συζήτησης σε ένα κατάστημα ή στον δρόμο και είναι δυνατόν να αποκτηθεί αρκετά γρήγορα (π.χ. σε δύο με τρία χρόνια) με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η διαλογική γλωσσική επάρκεια ίσως να μην είναι αρκετή για να τα καταφέρει κάποιος με τα σχολικά μαθήματα. Η απόκτηση ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας σε μια δεύτερη γλώσσα μπορεί να χρειαστεί πέντε με επτά χρόνια ή και περισσότερο. Αυτό το θέμα θα το δούμε με περισσότερες λεπτομέρειες αργότερα, όταν θα κάνουμε τον διαχωρισμό ανάμεσα στις βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες και στη γνωστική/ ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα. Αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα σε δύο επίπεδα γλωσσικής επάρκειας είναι σημαντικός, αφού θέτει υπό αμφισβήτηση τη γλωσσική δεξιότητα του «ενός παράγοντα» του Oller.

[7] **Κείμενο 6:** Baker, C. Υπό έκδοση. *Εισαγωγή στη διγλωσσία και στη δίγλωσση εκπαίδευση*. Επιμ. Μ. Δαμανάκης. Μπφρ. Α. Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg, Κεφ. 10.

## **ΕΙΔΗ ΔΙΓΛΩΣΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

### **Εισαγωγή**

Μέχρι τώρα, στο παρόν κεφάλαιο, η χρήση του όρου *δίγλωσση εκπαίδευση* υπονοούσε ότι η σημασία του είναι ξεκάθαρη και αυτονόητη. Ωστόσο συμβαίνει το αντίθετο. Η δίγλωσση

εκπαίδευση είναι «*ένα απλό όνομα για ένα σύνθετο φαινόμενο*». Στην αρχή, είναι ανάγκη να κάνουμε μια οριοθέτηση ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ' εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων. Πρόκειται για διαφορά ανάμεσα σε μια τάξη όπου η επίσημη διδασκαλία καλλιεργεί τη δίγλωσσία και σε μια άλλη, όπου υπάρχουν μεν δίγλωσσα παιδιά, αλλά όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν καλλιεργεί τη δίγλωσσία. Ο γενικός όρος, δίγλωσση εκπαίδευση, αναφέρεται και στις δύο περιπτώσεις, με αποτέλεσμα να είναι ασαφής και ανακριβής. Για να μιλήσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια, χρειάζεται να προσδιορίσουμε τους κύριους τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Μια πρώτη και λεπτομερής κατάταξη της δίγλωσσης εκπαίδευσης έκανε ο Mackey [...]. Αυτή η περιγραφή των 90 διαφορετικών μορφών δίγλωσσης εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη: τις γλώσσες του σπιτιού, τις γλώσσες του Αναλυτικού Προγράμματος, τις γλώσσες της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και το διεθνές και τοπικό κύρος των γλωσσών. Μια διαφορετική προσέγγιση στην κατηγοριοποίηση των τύπων δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι να εξετάσουμε τους στόχους τους. Ένας συχνός διαχωρισμός ως προς τους στόχους γίνεται μεταξύ της *μεταβατικής* δίγλωσσης εκπαίδευσης και της δίγλωσσης εκπαίδευσης με στόχο τη *διατήρηση*.

Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση στοχεύει στη μετάβαση του παιδιού από τη μειονοτική γλώσσα του σπιτιού στην κυρίαρχη γλώσσα της πλειονότητας. Βασικός της, δηλαδή, στόχος είναι η κοινωνική και πολιτισμική *αφομοίωση* [assimilation] από τη γλωσσική πλειονότητα. Η Δίγλωσση Εκπαίδευση *διατήρησης* [maintenance] επιχειρεί να καλλιεργήσει τη μειονοτική γλώσσα στο παιδί ενισχύοντας μέσα του την αίσθηση της πολιτισμικής του ταυτότητας και επιβεβαιώνοντας τα δικαιώματα μιας εθνικής μειονότητας μέσα σ' ένα άλλο έθνος. Οι Otheguy & Otto [...] κάνουν τον διαχωρισμό μεταξύ των στόχων της *στατικής διατήρησης* [static maintenance] και της *εξελικτικής διατήρησης* [developmental maintenance]. Η στατική διατήρηση στοχεύει να κρατήσει τις γλωσσικές δεξιότητες στο επίπεδο του παιδιού που μόλις αρχίζει το σχολείο. Η εξελικτική διατήρηση στοχεύει να αναπτύξει τις δεξιότητες του παιδιού στη γλώσσα του σπιτιού σε πλήρη επάρκεια, και σε πλήρη δίγλωσσική ή μονογλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο. Πρόκειται για τη λεγόμενη συχνά *Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού* [Enrichment Bilingual Education] για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων. (Ο όρος *Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού* χρησιμοποιείται επίσης για την περίπτωση των παιδιών της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα στο σχολείο). Η στατική διατήρηση επιχειρεί να αποτρέψει την απώλεια της γλώσσας του σπιτιού, χωρίς, όμως, να αυξήσει τις δεξιότητες στην πρώτη αυτή γλώσσα. Η εξελικτική διατήρηση έχει «στόχο να αναπτύξει επάρκεια και ικανότητα στον γραπτό λόγο στη γλώσσα του σπιτιού ισοδύναμες μ' εκείνες στα αγγλικά». Η Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμπλουτισμού στοχεύει να υπερβεί τη στατική διατήρηση, επεκτείνοντας την ατομική και ομαδική χρήση των μειονοτικών γλωσσών και οδηγώντας στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στην κοινωνική αυτονομία μιας εθνικής ομάδας.

Οι Ferguson, Houghton & Wells [...] διευρύνουν αυτούς τους διαχωρισμούς και δίνουν δέκα παραδείγματα διαφορετικών στόχων της δίγλωσσης εκπαίδευσης:

**1.** Να αφομοιώσει άτομα ή ομάδες στο κύριο ρεύμα της κοινωνίας και να κοινωνικοποιήσει τους ανθρώπους ώστε να έχουν πλήρη συμμετοχή στην κοινότητα.

2. Να ενοποιήσει μια πολυγλωσσική κοινωνία και να φέρει την ενότητα σ' ένα πολυεθνικό ή πολυφυλετικό και γλωσσικά διαφοροποιημένο κράτος.
3. Να δώσει στους ανθρώπους τη δυνατότητα να επικοινωνούν με τον έξω κόσμο.
4. Να παράσχει εμπορεύσιμες γλωσσικές δεξιότητες ώστε να διευκολύνει την εργασιακή απασχόληση και την κοινωνική θέση.
5. Να διατηρήσει την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα.
6. Να συμφιλιώσει και να διαμεσολαβήσει ανάμεσα σε διαφορετικές γλωσσικές και πολιτικές κοινότητες.
7. Να διαδώσει τη χρήση μιας αποικιοκρατικής γλώσσας [colonializing language], συμβάλλοντας έτσι στην κοινωνική προσαρμογή ενός ολόκληρου πληθυσμού στην αποικιοκρατική κατάσταση.
8. Να ενισχύσει τις ελιτίστικες ομάδες και να διατηρήσει τη θέση τους στην κοινωνία.
9. Να προσδώσει σε επίπεδο νόμων ισότιμο κύρος σε γλώσσες, οι οποίες δεν είναι ισότιμες στην καθημερινή ζωή.
10. Να εμβαθύνει την κατανόηση της γλώσσας και του πολιτισμού.

Η παραπάνω λίστα δείχνει ότι η δίγλωσση εκπαίδευση δεν αφορά υποχρεωτικά την εξισορροπημένη χρήση δύο γλωσσών στην τάξη. Πίσω από τη δίγλωσση εκπαίδευση βρίσκονται ποικίλες και αντικρουόμενες φιλοσοφίες σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Τα κοινωνικοπολιτιστικά, πολιτικά και οικονομικά ζητήματα είναι πάντοτε παρόντα στη διαμάχη για την παροχή δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Η τυπολογία της εκπαίδευσης, την οποία υιοθετούμε σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα, όπου παρατίθενται δέκα τύποι δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Οι δέκα διαφορετικοί τύποι προγραμμάτων έχουν **πολυπληθείς υποποικιλίες**, όπως φαίνεται και από τις 90 ποικιλίες δίγλωσσης εκπαίδευσης του Mackey [...]. Μια από τις εγγενείς αδυναμίες κάθε τυπολογίας είναι ότι στην κατάταξη δεν ταιριάζουν εύκολα όλα τα παραδείγματα από την πραγματική ζωή. Για παράδειγμα, περιπτώσεις όπως τα επίλεκτα «σχολεία θηλέων» στην Ελβετία και οι τάξεις στην Ουαλία όπου μαθητές με πρώτη γλώσσα την ουαλική διδάσκονται μαζί με μαθητές προγραμμάτων «εμβάπτισης» με πρώτη γλώσσα την αγγλική απλουστεύουν σημαντικά την κατάταξη, χωρίς βέβαια να παύει αυτή να είναι απαραίτητη για τις αναλύσεις και την κατανόηση. Έτσι, οι τυπολογίες έχουν αξία σε επίπεδο νοηματικής σαφήνειας, έχουν όμως και **αδυναμίες** : (1) τα μοντέλα προτείνουν στατικά συστήματα, ενώ τα δίγλωσσα σχολεία και τμήματα βρίσκονται σε συνεχή ανάπτυξη και εξέλιξη (όπως αποκάλυψε η σύντομη αναδρομή στην ιστορία της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες), (2) υπάρχουν πολλές και ποικίλες αποκλίσεις μέσα στο ίδιο μοντέλο, (3) τα μοντέλα απευθύνονται στις «εισόδους» και τις «εξόδους» του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ θίγουν σπάνια τη διαδικασία και (4) τα μοντέλα δεν εξηγούν την επιτυχία ή την αποτυχία ή την όποια αποδοτικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Ας δούμε, λοιπόν, σύντομα καθέναν από τους δέκα τύπους προγραμμάτων δίγλωσσης εκπαίδευσης.

## Εκπαίδευση Εμβύθισης

Στην ιδέα της εκπαίδευσης μέσω γλωσσικής *εμβύθισης* [submersion education] γίνεται μεταφορική χρήση του νερού: έχουμε την αναλογία της πισίνας. Αντί για μια απότομη βουτιά σε μια δεύτερη γλώσσα στα πλαίσια της κύριας εκπαίδευσης, η *εμβύθιση* ενέχει την ιδέα ενός μαθητή που τον ρίχνουμε στα βαθιά νερά και περιμένουμε να μάθει να κολυμπά όσο το δυνατόν γρηγορότερα χωρίς τη βοήθεια σανίδας ή ειδικών μαθημάτων κολύμβησης. Η γλώσσα της πισίνας θα είναι η πλειονοτική γλώσσα (π.χ. τα αγγλικά στις Ηνωμένες Πολιτείες) και όχι η μητρική γλώσσα του παιδιού (π.χ. τα ισπανικά). Ο μαθητής από τη γλωσσική μειονότητα θα διδάσκεται όλη μέρα στην πλειονοτική γλώσσα μαζί με τους μαθητές που μιλούν με ευχέρεια την πλειονοτική γλώσσα. Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στην τάξη μόνο τη γλώσσα της πλειονότητας και όχι τη γλώσσα του σπιτιού. Οι μαθητές ενδέχεται να βουλιάζουν, να παλέψουν ή να κολυμπήσουν.

Ο όρος *Εκπαίδευση Εμβύθισης* περιγράφει την εκπαίδευση που προορίζεται για τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων που εντάσσονται στην κύρια εκπαίδευση. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, βρίσκουμε επίσης μια τέτοια εμπειρία εμβύθισης στα προγράμματα *Δομημένης Εμβάπτισης* [Structured Immersion]. Τα προγράμματα Δομημένης Εμβάπτισης περιλαμβάνουν μόνο παιδιά από γλωσσικές μειονότητες και κανένα παιδί από τη γλωσσική πλειονότητα. Η γλωσσική εμπειρία σ' ένα πρόγραμμα Δομημένης Εμβάπτισης ισοδυναμεί με εμβύθιση παρά με εμβάπτιση. Τα προγράμματα αυτά, λοιπόν, απευθύνονται σε ομιλητές της μειονοτικής γλώσσας και διεξάγονται στην πλειονοτική γλώσσα. Δεν αναπτύσσουν την πρώτη γλώσσα, αλλά την αντικαθιστούν με την κυρίαρχη γλώσσα. *Αντίθετα* απ' ό,τι συμβαίνει στην Εκπαίδευση Εμβύθισης ο δάσκαλος στη Δομημένη Εμβάπτιση θα χρησιμοποιήσει μια απλουστευμένη μορφή της κυρίαρχης γλώσσας και ίσως αρχικά να αποδεχθεί κάποιες παρεμβάσεις από τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχουν επίσης τα λεγόμενα προγράμματα *Προστασίας της αγγλικής* [Sheltered English], εναλλακτικά των προγραμμάτων ΑΔΓ (Αγγλικής ως Δεύτερης Γλώσσας· ESL). Επειδή, όμως, αυτά τα προγράμματα ενδέχεται να είναι «μεταβατικά–αντισταθμιστικά» με ειδικό περιεχόμενο και διδακτικό υλικό, θα τα εξετάσουμε στην επόμενη ενότητα.

<b>ΑΣΘΕΝΕΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ</b>				
Τύπος προγράμματος	Τυπική προέλευση παιδιού	Γλώσσα της τάξης	Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος	Απώτερος Γλωσσικός στόχος



ΕΜΒΥΘΙΣΗ (Δομημένη Εμβάπτιση)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΕΜΒΥΘΙΣΗ (με μεταβατικές– αντισταθμιστικές τάξεις)	Γλωσσική μειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μεταβατικές– αντισταθμιστικές τάξεις	Αφομοίωση	Μονογλωσσία
ΑΠΟΜΟΝΩΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (υποχρεωτική, καμία επιλογή)	Απαρτχάνιτ	Μονογλωσσία
ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μετάβαση από τη μειονοτική στην κυρίαρχη γλώσσα	Αφομοίωση	Σχετική μονογλωσσία
ΚΑΝΟΝΙΚΟ με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας	Γλωσσική πλειονότητα	Κυρίαρχη γλώσσα με μαθήματα στη Γ2/ΞΓ	Περιορισμένο Εμπλουτισμός	Περιορισμένη διγλωσσία
ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΟ	Γλωσσική μειονότητα	Μειονοτική γλώσσα (από επιλογή)	Χωρισμός/ αυτονομία	Περιορισμένη διγλωσσία

### ΙΣΧΥΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

#### ΓΙΑ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΟΣΥΝΗ

Τύπος προγράμματος	Τυπική προέλευση παιδιού	Γλώσσα της τάξης	Κοινωνικός και εκπαιδευτικός στόχος	Απώτερος Γλωσσικός στόχος
ΕΜΒΑΠΤΙΣΗ	Γλωσσική πλειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση αρχικά στη Γ2	Πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσική εγγραμματοσύνη
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗ/ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ	Γλωσσική μειονότητα	Διγλωσσία με έμφαση αρχικά στη Γ1	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσική εγγραμματοσύνη
ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΑΜΦΙΔΡΟΜΟ	Ανάμεικτη: γλωσσική μειονότητα και πλειονότητα	Μειονοτική και πλειονοτική	Διατήρηση, πλουραλισμός και εμπλουτισμός	Διγλωσσία και διγλωσσική εγγραμματοσύνη
ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ	Γλωσσική πλειονότητα	Δύο κυρίαρχες γλώσσες	Διατήρηση, πλουραλισμός και	Διγλωσσία και διγλωσσική εγγραμματοσύνη

ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ			εμπλουτισμός	
----------------------	--	--	--------------	--

Ασκήθηκαν διάφορες κριτικές στην εκπαίδευση εμβύθισης, συμπεριλαμβανομένων των ποικιλιών της. Στο πλαίσιο της αναλογίας του γλωσσικού κήπου, είναι σαν να μετατοπίζουμε ένα λουλούδι που ανθίζει. Ο κήπος ξανασπέρνεται αφού τα αρχικά γλωσσικά φυτά έδειξαν να αναπτύσσονται. Ένα ευαίσθητο αλλά υγιές φυτό απλώς αντικαθίσταται από το κυρίαρχο άνθος του κήπου. Βασικός στόχος της εκπαίδευσης μέσω γλωσσικής εμβύθισης είναι, λοιπόν, η **αφομοίωση** των ομιλητών της μειονοτικής γλώσσας και ειδικότερα σε περιοχές όπου ήρθαν μετανάστες (π.χ. Ηνωμένες Πολιτείες, Αγγλία). Επίσης, όπου πιστεύεται ότι οι ιθαγενείς γλωσσικές μειονότητες λειτουργούν σε βάρος του κοινού καλού, η εκπαίδευση εμβύθισης γίνεται εργαλείο ένταξης. Το σχολείο γίνεται το χωνευτήρι για τη δημιουργία κοινών κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ιδανικών. Όπως προέτρεψε ο Θεόδωρος Ρούζβελτ στα 1917:

Η σημαία μας πρέπει να είναι μία και μόνη. Η γλώσσα μας πρέπει να είναι μία και μόνη. Αυτή πρέπει να είναι η γλώσσα της Διακήρυξης της Ανεξαρτησίας, του Αποχαιρετιστήριου Διαγγέλματος του Washington, της Ομιλίας του Lincoln στο Gettysburg, καθώς και του Δεύτερου Εναρκτήριου Λόγου του. Δεν γίνεται να ανεχθούμε οποιαδήποτε προσπάθεια αντιπαράθεσης ή παραγκωνισμού της γλώσσας και του πολιτισμού που μας κληροδότησαν οι δημιουργοί της δημοκρατίας από τη γλώσσα και τον πολιτισμό οποιασδήποτε ευρωπαϊκής χώρας. Το μεγαλείο αυτού του έθνους στηρίζεται στην ταχεία αφομοίωση των ξένων που υποδέχεται στις ακτές του. Οποιαδήποτε δύναμη επιχειρεί να καθυστερήσει τη διαδικασία αυτή της αφομοίωσης είναι εχθρική προς τα υψηλά συμφέροντα της χώρας μας.

Η γλωσσική ποικιλία αποτράπηκε πολλές φορές στις Ηνωμένες Πολιτείες με το επιχειρήμα ότι έτσι η προκύπτουσα αρμονία θα βοηθούσε να επισπευστεί η δημιουργία ενός εύρωστου και υγιούς κράτους. Μια κοινή γλώσσα θα συνεπαγόταν, όπως πίστευαν, κοινές στάσεις, στόχους και αξίες. Μια κοινή γλώσσα και κουλτούρα θα εξασφάλιζε μια πιο στέρεα συνένωση της κοινωνίας. Μια αγγλόφωνη Αμερική ευλογημένη από τον Θεό ήταν προτιμότερη από την απειλή της Βαβέλ.

Οι σημαντικές διαφορές στο επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα σε μια τάξη μπορεί συχνά να προκαλούν **προβλήματα** για τον δάσκαλο στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Με μαθητές που κυμαίνονται από τους ευφράδεις ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας σε αυτούς που μπορούν να κατανοήσουν ελάχιστα τη συζήτηση στην τάξη, το φορτίο του δασκάλου ίσως είναι τεράστιο. Σε αυτές τις επίσημες «αποσπασμένες από το περιβάλλον» τάξεις, δεν έχουμε κανένα λόγο να υποθέσουμε ότι τα παιδιά θα κατακτήσουν γρήγορα και αβίαστα τις απαραίτητες γλωσσικές δεξιότητες στην κυρίαρχη γλώσσα ώστε να αντεπεξέλθουν στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος. Παράλληλα με τα προβλήματα της γλώσσας, ενδέχεται τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων να αντιμετωπίσουν προβλήματα κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής, καθώς είναι μεγάλη η συχνότητα των περιπτώσεων όπου αργότερα κάποιοι από αυτούς εγκαταλείπουν το γυμνάσιο. Το παιδί, οι γονείς, η μητρική γλώσσα και κουλτούρα

φαίνεται να υποτιμούνται. Ο McKay μνημονεύει τα λόγια κάποιου μαθητή σε μια τάξη Εμβύθισης:

Το σχολείο ήταν ένας εφιάλτης. Έτρεμα να πάω σχολείο και ν' αντικρίσω τους συμμαθητές και τον δάσκαλό μου. Κάθε δραστηριότητα της τάξης σήμαινε μια νέα επίδειξη της ανικανότητάς μου. Κάθε δραστηριότητα έδινε μια νέα αφορμή στους συμμαθητές μου να γελάσουν και να με γελοιοποιήσουν, με τον δάσκαλο να συμμετέχει ή να με κοιτάζει τρομερά απογοητευμένος. Η εικόνα που είχα για τον εαυτό μου συνιστούσε ένα σοβαρό σύμπλεγμα κατωτερότητας. Έφτασα να νιώθω απογοήτευση επειδή δεν έκανα τίποτε σωστά. Ήθελα να τα παρατήσω όλα.

Η Skutnabb-Kangas μας δείχνει τις *πίεσεις* που ασκούνται όταν κάποιος μαθαίνει μέσω μιας ανεπαρκώς ανεπτυγμένης γλώσσας, όπως συμβαίνει στην Εκπαίδευση Εμβύθισης. Η ακρόαση μιας νέας γλώσσας απαιτεί υψηλή συγκέντρωση, είναι κουραστική, η πίεση να σκεφτεί κανείς σχετικά με τη μορφή της γλώσσας είναι συνεχής, ενώ περιορίζεται ο χρόνος που αφιερώνεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων. Το παιδί πρέπει ταυτόχρονα να προσλάβει πληροφορίες από διαφορετικούς μαθησιακούς τομείς και να μάθει μια γλώσσα. Το αποτέλεσμα μπορεί να είναι άγχος, έλλειψη αυτοπεποίθησης, «αποχή», δυσαρέσκεια και αποξένωση.

### **Εμβύθιση με μεταβατικές τάξεις**

Η Εκπαίδευση Εμβύθισης είναι δυνατόν να συντελεστεί με ή χωρίς την προσθήκη *αντισταθμιστικών–μεταβατικών τάξεων* [withdrawal ή «pull-out» classes] που να διδάσκουν τη γλώσσα της πλειονότητας. Τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων στα σχολεία της κύριας εκπαίδευσης υπάρχει πιθανότητα να αποσπαστούν για «αντισταθμιστικά» μαθήματα στην πλειονοτική γλώσσα (π.χ. τα αντισταθμιστικά προγράμματα διδασκαλίας αγγλικών ως Δεύτερης Γλώσσας (ΑΔΓ) στις ΗΠΑ και την Αγγλία). Αυτές οι *Αντισταθμιστικές Τάξεις* παρέχονται σε μια προσπάθεια παραμονής των παιδιών των γλωσσικών μειονοτήτων στην κύρια εκπαίδευση. Εντούτοις, τα «αποσπασμένα» παιδιά ενδέχεται να μείνουν πίσω σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο των μαθημάτων που παραδίδονται στους υπόλοιπους, οι οποίοι δεν παρακολουθούσαν τις αντισταθμιστικές τάξεις. Ενδέχεται επίσης να στιγματιστούν για την απουσία τους. Ένα παιδί σε αυτές τις τάξεις πιθανόν να χαρακτηριστεί από τους συνομηλικούς του ως «καθυστερημένο», «ανίκανο» ή «αδύναμο στα αγγλικά». Άλλα σχολεία Εμβύθισης ίσως να μη διαθέτουν καν αντισταθμιστικές τάξεις που να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες στη γλώσσα του σχολείου. Οι μεταβατικές–αντισταθμιστικές τάξεις είναι απλές στον χειρισμό τους και απαιτούν ελάχιστο ή κανένα επιπλέον κόστος. Για πολλούς διευθυντές και διαχειριστές του σχολικού προϋπολογισμού, η Εμβύθιση διευκολύνει την εποπτεία και την οικονομική διαχείριση.

Μια παραλλαγή αυτών των τάξεων είναι η *Διδασκαλία Προστατευμένων Αγγλικών ή Προστατευμένου Περιεχομένου* [Sheltered English ή Sheltered Content Teaching], όπου οι μαθητές που μιλούν τη μειονοτική γλώσσα διδάσκονται τα σχολικά μαθήματα με ένα απλουστευμένο λεξιλόγιο, ενώ χρησιμοποιούνται και ειδικά υλικά και μέθοδοι (όπως η συνεργατική μάθηση) –αλλά μόνο στα αγγλικά. Στη διδασκαλία Προστατευμένων Αγγλικών ή Προστατευμένου Περιεχομένου, το περιεχόμενο και το υλικό των σχολικών μαθημάτων

σχεδιάζονται και συντονίζονται κατ' αντιστοιχία προς την επάρκεια του μαθητή στα αγγλικά. Τα Προστατευμένα Αγγλικά ή το Προστατευμένο Περιεχόμενο των αγγλικών διαφέρουν από τα ΑΔΓ (Αγγλικά ως Δεύτερη Γλώσσα), αφού στα ΑΔΓ, τα αγγλικά διδάσκονται ως γλώσσα, με έμφαση στην εκμάθησή της.

*Η Διδασκαλία Προστατευμένου Περιεχομένου* πιθανόν να περιλαμβάνει προσωρινό απομονωτισμό από τους ομιλητές της αγγλικής ως πρώτης γλώσσας. Αυτός ο απομονωτισμός μπορεί να δημιουργήσει: (1) περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή των μαθητών (μπορεί να είναι λιγότερο συνεσταλμένοι λόγω της έλλειψης ανταγωνισμού ή συγκρίσεων με τους ιθαγενείς ομιλητές της αγγλικής), (2) μεγαλύτερη ευαισθησία από τη μεριά των δασκάλων απέναντι στις πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες μιας ομοιογενούς ομάδας μαθητών και (3) μια συλλογική ταυτότητα για όλους τους μαθητές σε μια παρόμοια περίπτωση. Μολαταύτα, αυτός ο γλωσσικός απομονωτισμός απομακρύνει τα πρότυπα ρόλων της πρώτης γλώσσας, παράγει ενδεχομένως κοινωνική απομόνωση, η οποία με τη σειρά της στιγματίζει το παιδί, και ενισχύει τα αρνητικά στερεότυπα, ενθαρρύνει τον χαρακτηρισμό των απομονωμένων μαθητών ως γλωσσικά και μορφωτικά κατώτερων, στερημένων και με ανάγκη για θεραπεία, ενώ μπορεί να προκαλέσει άνηση μεταχείριση (π.χ. στο μαθησιακό υλικό και την εκπαίδευση των δασκάλων).

### **Απομονωτική Εκπαίδευση**

Μια μορφή εκπαίδευσης «αποκλειστικά στη μειονοτική γλώσσα» είναι η *εκπαίδευση του γλωσσικού απομονωτισμού* [segregationist language education]. Η μονόγλωσση εκπαίδευση μέσω της χρήσης της μειονοτικής γλώσσας μπορεί να στοχεύει σε απαρτχάιντ (π.χ. να λάβουν οι Νοτιοαφρικανοί (Bantu) μόρφωση μόνο στην ιθαγενή τους γλώσσα). Η άρχουσα ελίτ επιβάλλει την εκπαίδευση μόνο στη μειονοτική γλώσσα ώστε να διατηρηθεί η υποτέλεια και ο απομονωτισμός. Μια τέτοια γλωσσική μειονότητα «δεν μαθαίνει τόσο καλά την κυρίαρχη γλώσσα ώστε να είναι σε θέση να επηρεάσει την κοινωνία ή, πιο συγκεκριμένα, να αποκτήσει μια κοινή γλώσσα με τις άλλες εξαρτημένες ομάδες, δηλαδή, ένα κοινό μέσο επικοινωνίας και ανάλυσης» (Skutnabb-Kangas). Η απομονωτική εκπαίδευση *επιβάλλει* μια πολιτική μονογλωσσίας στη σχετικά ανίσχυρη μερίδα.

### **Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση**

Η μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση [Transitional Bilingual Education] είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος δίγλωσσης εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες. Στόχος της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η *αφομοίωση*. Διαφέρει από τη εκπαίδευση εμπύθισης ως προς το ότι επιτρέπει στους μαθητές των γλωσσικών μειονοτήτων να χρησιμοποιούν προσωρινά τη μητρική τους γλώσσα και συχνά τους διδάσκει στη γλώσσα αυτή, ώσπου να γίνουν αρκετά ικανοί στην κυρίαρχη γλώσσα για να αντεπεξέλθουν στην κανονική εκπαίδευση. Επομένως, η μεταβατική εκπαίδευση είναι ένα σύντομο, προσωρινό κολύμπι σε μια πισίνα, ώσπου να φανεί ότι το παιδί είναι ικανό να χρησιμοποιήσει τις τέσσερις κολυμβητικές κινήσεις στην κύρια πισίνα. Στόχος είναι η αύξηση της χρήσης της πλειονοτικής γλώσσας με παράλληλη ποσοστιαία μείωση της χρήσης της γλώσσας του σπιτιού στην τάξη.

Το σκεπτικό αυτής της εκπαίδευσης βασίζεται σ' ένα ζήτημα προτεραιοτήτων: μέσα στην κοινωνία, τα παιδιά πρέπει να λειτουργούν στη γλώσσα της πλειονότητας. Χρησιμοποιείται το επιχείρημα ότι, αν δεν εδραιωθεί έγκαιρα η ικανότητα στην πλειονοτική γλώσσα, αυτά τα παιδιά μπορεί να μείνουν πίσω από τους συμμαθητές που μιλούν τη γλώσσα αυτή. Έτσι, για να δικαιολογηθούν αυτά τα μεταβατικά προγράμματα χρησιμοποιούνται επιχειρήματα σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες και τη μέγιστη βελτίωση της επίδοσης της των μαθητών. Το κατά πόσο αυτά τα επιχειρήματα είναι έγκυρα, θα το δούμε παρακάτω.

Η *Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση* (ΜΔΕ) μπορεί να χωριστεί σε δύο κύριους τύπους: την *πρώιμη έξοδο* [early exit] και την *όψιμη έξοδο* [late exit]. Η ΜΔΕ πρώιμης εξόδου αναφέρεται στη βοηθητική χρήση της μητρικής γλώσσας το ανώτερο για δύο χρόνια. Η ΜΔΕ όψιμης εξόδου συχνά επιτρέπει το 40% περίπου της διδασκαλίας στην τάξη να διεξάγεται στη μητρική γλώσσα ως την έκτη δημοτικού.

Ενώ στόχος της μεταβατικής δίγλωσσης εκπαίδευσης είναι η μονογλωσσία στην πλειονοτική γλώσσα, οι δάσκαλοι ή οι βοηθοί τους πρέπει να είναι δίγλωσσοι. Το προσωρινό κολύμπι στη μητρική γλώσσα απαιτεί, λόγου χάρη, έναν ισπανόφωνο δάσκαλο, ο οποίος ενδέχεται να είναι πιο ευαίσθητος απέναντι στα παιδιά και να έχει μεγαλύτερη επιτυχία στη διδασκαλία της αγγλικής σε ισπανόφωνα παιδιά απ' ό,τι οι δάσκαλοι που μιλούν μόνο αγγλικά. Ο πρώτος μπορεί να κάνει εναλλαγή από τη μια γλώσσα στην άλλη και να είναι περισσότερο θετικός απέναντι στη γλώσσα των παιδιών. Για την κυβέρνηση και τον διευθυντή του σχολείου, αυτοί οι δίγλωσσοι δάσκαλοι μπορεί να γίνουν πολύτιμοι σύμμαχοι ή δούρειοι ίπποι.

Ένας *δίγλωσσος δάσκαλος* μπορεί ασυνείδητα να προωθήσει τη μετάβαση από τη μια γλώσσα στην άλλη και την αφομοίωση από την κυρίαρχη κουλτούρα. Τέτοιοι δάσκαλοι μπορεί να προωθήσουν τη μετάβαση από τη γλώσσα του σπιτιού σ' εκείνη του σχολείου μέσα από τη δική τους πολιτιστική ομάδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι αγγλόφωνοι δάσκαλοι δεν επιβάλλονται στη λατινοαμερικανική γλωσσική μειονότητα, καθώς το έργο του προσηλυτισμού το έχει αναλάβει ο δίγλωσσος δάσκαλος. Παρόμοια, στα σχολεία των Η.Π.Α. με τα εκτεταμένα μεταβατικά προγράμματα, υπάρχει μερικές φορές ένα *κρυμμένο μήνυμα* στη στελέχωσή τους. Τα άτομα με εξουσίες και γόητρο, όπως οι διευθυντές και οι βοηθοί διευθυντών, είναι συχνά μονόγλωσσοι ομιλητές της αγγλικής. Οι άνθρωποι με τις λιγότερες εξουσίες και τη χαμηλότερη κοινωνική θέση είναι μάγειροι, επιμελητές των γευμάτων, καθαριστές και επιστάτες, οι οποίοι μιλούν, για παράδειγμα, μια μειονοτική γλώσσα όπως τα ισπανικά. Η γλώσσα των επίσημων ανακοινώσεων είναι η αγγλική, ενώ η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι υπάλληλοι μπορεί να είναι η ισπανική. Η γλώσσα που πρέπει να μάθουν τα παιδιά είναι και γλώσσα της εξουσίας και του γοήτρου. Η γλώσσα που πρέπει να λησμονήσουν είναι εκείνη της δουλειάς, του στιγματισμού και της ντροπής. Το μήνυμα είναι πρόδηλο και χωρίς λόγια.

Παρ' όλα αυτά, οι Λατινοαμερικάνοι δάσκαλοι μπορεί αντίθετα να αναγνωρίζουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες των δικών τους κοινοτήτων, οι οποίες μπορεί να επιθυμούν μεν τα παιδιά τους να μιλούν τα αγγλικά από νωρίς στο σχολείο, αλλά και να διατηρήσουν, σε αντίθεση με τους διευθυντές, τα ισπανικά. Οι Λατινοαμερικάνοι δάσκαλοι μπορεί να εξακολουθήσουν μεν να διδάσκουν αγγλικά στη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, αλλά και να προσπαθήσουν να διατηρήσουν τα ισπανικά στα παιδιά, συμμαχώντας έτσι με την κοινότητα και όχι με τους πολιτικούς και τους γραφειοκράτες.

## Κύρια Εκπαίδευση (με διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας)

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, στην Αυστραλασία, στον Καναδά και σε μεγάλο μέρος της Ευρώπης, οι περισσότεροι μαθητές της γλωσσικής πλειονότητας λαμβάνουν τη μόρφωσή τους μέσω της γλώσσας του σπιτιού τους. Παραδείγματος χάρη, ένα παιδί του οποίου οι γονείς είναι αγγλόφωνοι μονόγλωσσοι πηγαίνει σε σχολείο όπου τα αγγλικά είναι η γλώσσα της διδασκαλίας (αν και μπορεί να γίνουν και κάποιες παραδόσεις στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα). Αυτό στον Καναδά θα το ονόμαζαν *βασικό πρόγραμμα* [core program]. Στην Ουαλία και αλλού, το ονομάζουν μερικές φορές *πρόγραμμα γλωσσικής ενστάλαξης* ['drip-feed' language program]. Ο όρος *ενστάλαξη* εξαιρεί το γλωσσικό στοιχείο στην κύρια εκπαίδευση. Τα καθημερινά ημίωρα μαθήματα δεύτερης/ξένης γλώσσας ενδέχεται να συνιστούν τη μόνη «άλλη» γλωσσική δίαιτα. Η ενστάλαξη γαλλικών, γερμανικών, ιαπωνικών, ρωσικών, ισπανικών καθιστά τη γλώσσα ένα από τα σχολικά μαθήματα, όπως η Ιστορία, οι Φυσικές Επιστήμες, η Γεωγραφία και τα Μαθηματικά. Και διαφέρει από τη διδασκαλία μέσω της δεύτερης γλώσσας, όπου το κύριο βάρος πέφτει στο περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων και όχι στην εκμάθηση μιας γλώσσας (αυτό που συχνά αποκαλείται και εμπέδωση).

Το πρόβλημα σε ορισμένες χώρες (π.χ. Η.Π.Α., Αγγλία) είναι ότι μπουμπουκιάζουν ελάχιστα από τα άνθη της δεύτερης γλώσσας. Η συχνότερη περίπτωση είναι το τρυφερό βλαστάρι της δεύτερης γλώσσας να μαραθεί και να χάσει το χρώμα του σύντομα. Όπου τα παιδιά παρακολουθούν ένα καθημερινό ημίωρο μάθημα δεύτερης γλώσσας από τα πέντε έως τα δώδεκα χρόνια τους, ελάχιστα είναι εκείνα που αποκτούν λειτουργική ευχέρεια στη γλώσσα αυτή. Η LeBlanc [...] θέτει το κρίσιμο ερώτημα: «Όλοι γνωρίζουμε πόσα επενδύει η χώρα μας [ο Καναδάς] στην εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα. Μιλάμε για πολλά εκατομμύρια δολάρια... Όλοι αυτοί οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα δεύτερης γλώσσας και, μόλις τελειώνουν, θα πρέπει κανονικά να είναι σε θέση να λειτουργήσουν στη γλώσσα αυτή. Τι συμβαίνει, όμως, στην πραγματικότητα;»

Οι Καναδοί ανακάλυψαν ότι μετά από δώδεκα χρόνια γλωσσικής ενστάλαξης στα γαλλικά, πολλοί μαθητές με αγγλόφωνο υπόβαθρο δεν είχαν την επαρκή ευχέρεια ώστε να επικοινωνούν στα γαλλικά με τους γαλλόφωνους Καναδούς. Παρόμοια, στη Βρετανία, πέντε χρόνια γαλλικών, γερμανικών ή ισπανικών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (από τα 11 έως τα 16 χρόνια) έχει ως αποτέλεσμα την πρόοδο ελάχιστων μόνο μαθητών σε μια δεύτερη γλώσσα. Για τη συντριπτική πλειοψηφία, η δεύτερη γλώσσα γρήγορα μαραίνεται και πεθαίνει. Η *κύρια* εκπαίδευση σπάνια έχει ως προϊόν τα πλήρως δίγλωσσα παιδιά. Αντίθετα, τυπικό αποτέλεσμα για τους πολλούς της γλωσσικής πλειονότητας είναι μια πολύ περιορισμένη ευχέρεια σε μια ξένη γλώσσα.

Δεν είναι, όμως, αυτό το μοναδικό αποτέλεσμα της διδασκαλίας μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Η εκμάθηση των αγγλικών στις Σκανδιναβικές χώρες δεν ακολουθεί αυτό το σχέδιο, αφού πολλοί μαθητές φτάνουν να τα μιλούν άπταιστα. Όταν τα κίνητρα είναι υψηλά, όταν οι οικονομικές συνθήκες ενθαρρύνουν την πρόσκτηση μιας εμπορικής γλώσσας, τότε η διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας μπορεί να δώσει καρπούς.

## Διαχωριστική εκπαίδευση

Μια πιο μονομερής θεώρηση της εκπαίδευσης των γλωσσικών μειονοτήτων θα ήταν να καλλιεργείται η μονογλωσσία στη μειονοτική γλώσσα. Στόχος είναι η μονογλωσσία και η μονοπολιτισμικότητα μέσα σ' ένα πλαίσιο όπου αυτή η επιλογή είναι αυτοκαθοριζόμενη. Ο Schermerhorn [...] έκανε λόγο για ένα **διασπαστικό** [secessionist] κίνημα, όπου μια γλωσσική μειονότητα στοχεύει να διαχωριστεί από τη γλωσσική πλειονότητα και να επιδιώξει μια ανεξάρτητη ύπαρξη. Η **διαχωριστική εκπαίδευση** [separatist education] στη μειονοτική γλώσσα μπορεί να προωθηθεί ως τρόπος προστασίας της μειονοτικής γλώσσας από την κατατρόπωση της από τη γλωσσική πλειονότητα, ή για πολιτικούς, θρησκευτικούς ή πολιτιστικούς λόγους. Αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης μπορεί να τον οργανώσει η ίδια η γλωσσική κοινότητα για να επιβιώσει και να προστατέψει τον εαυτό της.

Είναι απίθανο για ένα σχολείο να εκφράσει επίσημα τους στόχους του χρησιμοποιώντας τον γλωσσικό διαχωρισμό. Αντίθετα, στην άδηλη λειτουργία των απομονωτικών θρησκευτικών σχολείων και στην πολιτική ρητορεία των ακραίων γλωσσικών ακτιβιστών, η ιδέα του «διαχωρισμού» στην οποία βασίζονται αυτά τα σχολεία είναι γεγονός. Μικρή αριθμητικά, αυτή η κατηγορία είναι σημαντική, διότι εξαίρει το ότι η εκπαίδευση των γλωσσικών μειονοτήτων είναι σε θέση να μεταβεί από τον στόχο του πλουραλισμού στον απομονωτισμό.

### **Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης**

Στις προσεγγίσεις της Μεταβατικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης Εμβύθισης με μεταβατικές τάξεις αποδίδουμε συχνά τον τίτλο **δίγλωσση εκπαίδευση**. Αυτό συμβαίνει επειδή αυτά τα προγράμματα περιλαμβάνουν δίγλωσσα παιδιά. Πρόκειται για την «**ασθενή**» χρήση του όρου **δίγλωσση εκπαίδευση**, καθώς το σχολείο δεν καλλιεργεί τη διγλωσσία. Οι στόχοι, το περιεχόμενο και η δομή της εκπαίδευσης αυτού του είδους δεν ορίζουν ως απώτερο στόχο τη διγλωσσία. Η ακόλουθη μορφή, η **Εκπαίδευση Εμβάπτισης** [Immersion Education], έχει ως απώτερο στόχο της τη διγλωσσία και, κατά συνέπεια, εκπροσωπεί την «**ισχυρή**» χρήση του όρου **δίγλωσση εκπαίδευση**.

Η **Δίγλωσση Εκπαίδευση Εμβάπτισης** έχει τις ρίζες της σε εκπαιδευτικά πειράματα που έγιναν στον Καναδά. Το κίνημα της εμβάπτισης ξεκίνησε από τον St. Lambert, στο Μόντρεαλ, στα 1965. Κάποιοι δυσαρεστημένοι αγγλόφωνοι, μεσοαστοί γονείς έπεισαν τους υπεύθυνους του Σχολικού Συμβουλίου να ξεκινήσουν μια πειραματική τάξη νηπιαγωγείου με 26 παιδιά. Είχε ως στόχο τα παιδιά (1) να αποκτήσουν την ικανότητα να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν στα γαλλικά, (2) να φτάσουν στα κανονικά επίπεδα επίδοσης σε όλα τα σχολικά μαθήματα συμπεριλαμβανομένης και της αγγλικής γλώσσας και (3) να εκτιμήσουν τις παραδόσεις και τον πολιτισμό των γαλλόφωνων, καθώς επίσης και των αγγλόφωνων Καναδών. Με λίγα λόγια, στόχος τους ήταν να γίνουν τα παιδιά δίγλωσσα και διπολιτισμικά, χωρίς να μειωθεί η επίδοσή τους.

### **Τύποι Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Εμβάπτισης**

Η **Εκπαίδευση Εμβάπτισης** είναι ένας όρος ομπρέλα. Ο όρος και οι σχετικές εμπειρίες αναφέρονται σε ποικίλα καναδικά προγράμματα, τα οποία διαφέρουν ως προς τα εξής:

•την ηλικία στην οποία αρχίζει αυτή η εμπειρία για το παιδί. Αυτό μπορεί να συμβεί στο νηπιακό ή στο βρεφικό στάδιο (*πρώιμη* εμφάνιση), στα εννέα με δέκα χρόνια (καθυστερημένη ή *μέση* εμφάνιση), ή στα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*όψιμη* εμφάνιση).

•τον χρόνο που αφιερώνεται στην εμφάνιση. Η *πλήρης* εμφάνιση αρχίζει συνήθως με εμφάνιση στη δεύτερη γλώσσα σε ποσοστό 100% (την εβδομάδα), μετά από δύο ή τρία χρόνια και για τα επόμενα τρία με τέσσερα χρόνια μειώνεται στο 80% την εβδομάδα και τελειώνει στις γυμνασιακές τάξεις με εμφάνιση 50% περίπου την εβδομάδα στα γαλλικά. Η *μερική* εμφάνιση παρέχει κοντά 50% εμφάνιση στη δεύτερη γλώσσα από τη νηπιακή εκπαίδευση ως και τις τάξεις του Γυμνασίου.

Η *Πρώιμη Πλήρης Εμφάνιση* είναι το πιο δημοφιλές πρόγραμμα εισαγωγής και ακολουθείται από την *όψιμη* και μετά από τη *μέση* εμφάνιση (Καναδικός Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, 1992).

Το *πείραμα του St. Lambert* έδειξε ότι οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Η εμπειρία της εμφάνισης δεν παρακώλυσε τις στάσεις και την επίδοση. Οι Tucker & d' Anglejan, συνόψισαν τα αποτελέσματα του πειράματος ως εξής:

οι μαθητές της πειραματικής τάξης φαίνεται πως είναι σε θέση να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν, να καταλαβαίνουν και χρησιμοποιούν τα αγγλικά εξίσου καλά με τα παιδιά που διδάχτηκαν στα αγγλικά με τον παραδοσιακό τρόπο. Επιπρόσθετα και χωρίς κάποιο κόστος, μπορούν να διαβάζουν, να γράφουν, να μιλούν και να καταλαβαίνουν τα γαλλικά όπως δεν το κατορθώνουν ποτέ οι άγγλοι μαθητές που παρακολουθούν το παραδοσιακό πρόγραμμα των γαλλικών.

Από το 1965, η δίγλωσση εκπαίδευση εμφάνισης διαδόθηκε ταχύτατα στον Καναδά. Προς στιγμήν υπάρχουν στον Καναδά γύρω στα 300.000 αγγλόφωνα παιδιά σε περίπου 2.000 γαλλικά σχολεία εμφάνισης. Αυτά αντιπροσωπεύουν το 6% του συνόλου του σχολικού πληθυσμού του Καναδά. Ποια είναι τα βασικά γνωρίσματα αυτής της ραγδαίας εκπαιδευτικής ανάπτυξης; *Κατά πρώτο λόγο*, στον Καναδά, η εμφάνιση στοχεύει στη δίγλωσσία σε δύο πλειονοτικές γλώσσες γοήτρου (τα γαλλικά και τα αγγλικά), γεγονός που σχετίζεται με μια κατάσταση αθροιστικής δίγλωσσίας. Αυτή η κατάσταση διαφέρει από την εσφαλμένα επανομαζόμενη *εμφάνιση ή δομημένη εμφάνιση* στην κυρίαρχη γλώσσα παιδιών προερχομένων από γλωσσικές μειονότητες (π.χ. των ισπανόφωνων στις ΗΠΑ). Η χρήση του όρου *εμφάνιση* σε μια τόσο αφαιρετική, αφομοιωτική κατάσταση είναι καλύτερο να αποφεύγεται και αντ' αυτής να χρησιμοποιείται ο όρος *εμβύθιση*.

*Κατά δεύτερο λόγο*, η δίγλωσση εκπαίδευση εμφάνισης στον Καναδά ήταν προαιρετική και όχι υποχρεωτική. Οι γονείς επιλέγουν να στείλουν τα παιδιά τους σε τέτοια σχολεία. Οι πεποιθήσεις των γονέων και μαζί η αφοσίωση των δασκάλων μπορεί να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών. Η εμφάνιση μοιάζει να ευδοκίμει βασιζόμενη στην ελεύθερη γνώμη και όχι στον συμβιβασμό. *Κατά τρίτο λόγο*, τα παιδιά στην πρώιμη εμφάνιση έχουν πολλές φορές το ελεύθερο να χρησιμοποιούν για ενάμιση χρόνο τη μητρική τους γλώσσα για την επικοινωνία στην τάξη. Δεν τα υποχρεώνουν να μιλούν γαλλικά στο προαύλιο ή στο εστιατόριο. Η μητρική



γλώσσα των παιδιών χαίρει εκτίμησης και δεν υποτιμάται. Ένα **τέταρτο** γνώρισμα είναι ότι οι δάσκαλοι είναι επαρκώς δίγλωσσοι. Εντούτοις, στην αρχή δίνουν στα παιδιά την εντύπωση ότι μπορούν να μιλούν γαλλικά και ότι καταλαβαίνουν μόνο (αλλά δεν μιλούν) τα αγγλικά.

Η γλωσσική επικοινωνία στην τάξη επιδιώκει να έχει κάποιο νόημα, να είναι αυθεντική και να είναι συναφής με τις ανάγκες του παιδιού και όχι τεχνητή, αυστηρά ελεγχόμενη και μονότονη. Το περιεχόμενο των σχολικών μαθημάτων γίνεται εστιακό σημείο της γλώσσας. Η διαρκής επιμονή για ορθή επικοινωνία αποφεύγεται. Η εκμάθηση των γαλλικών ως δεύτερης γλώσσας στην πρώιμη εμβάπτιση συντελείται συμπτωματικά και ασυνείδητα, όμοια με την πρόσκτηση της πρώτης γλώσσας. Τα παιδιά πρέπει να καταλάβουν τα γαλλικά πριν τα μιλήσουν. Αργότερα, θα μπορούν να περάσουν στην επίσημη διδασκαλία.

Ένα **πέμπτο** γνώρισμα είναι ότι οι μαθητές ξεκινούν την εκπαίδευση εμβάπτισης έχοντας σχετική απειρία στη δεύτερη γλώσσα. Οι περισσότεροι είναι μονόγλωσσοι. Αρχίζουν την εκπαίδευσή τους με σχετικά ομοιογενείς γλωσσικές δεξιότητες, γεγονός που όχι μόνο απλοποιεί το έργο του δασκάλου, αλλά σημαίνει και ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών και τα κίνητρα της τάξης δεν κινδυνεύουν, καθώς δεν υπάρχουν ανάμεσά τους μαθητές με γλωσσική πείρα. **Τέλος**, οι μαθητές στην εκπαίδευση εμβάπτισης παρακολουθούν τα ίδια ακριβώς μαθήματα με τους μαθητές του κύριου, «κανονικού» προγράμματος.

Με πάνω από 1000 ερευνητικές μελέτες στο ενεργητικό της, η канаδική δίγλωσση εκπαίδευση εμβάπτισης στάθηκε ένα εκπαιδευτικό πείραμα με πρωτόγνωρη επιτυχία και εξέλιξη. Επηρέασε τη δίγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη και πέρα από αυτή. Για παράδειγμα, οι **Καταλανοί** και οι **Βάσκοι**, οι **Φινλανδοί**, οι **Ιάπωνες**, οι **Αυστραλοί**, οι ομιλητές των κελτικών γλωσσών στη **Σκωτία**, οι **Σουηδοί** και οι **Ουαλοί** και οι **Ιρλανδοί** μιμήθηκαν το πείραμα με εφάμιλλη επιτυχία. Στην Καταλονία, οι έρευνες δείχνουν ότι τα ισπανόφωνα παιδιά που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα εμβάπτισης όχι μόνο αποκτούν ευχέρεια στα καταλανικά, αλλά και δεν ζημιώνονται στο επίπεδο της ισπανικής γλώσσας. Σε όλα τα σχολικά μαθήματα, αυτά τα παιδιά «έχουν τις ίδιες και σε ορισμένες περιπτώσεις καλύτερες επιδόσεις από τους λατινοαμερικάνους συνομηλίκους τους που δεν παρακολουθούν κάποιο πρόγραμμα εμβάπτισης». Κατά παρόμοιο τρόπο, οι μελέτες EIFE στη Χώρα των Βάσκων δείχνουν ότι το πρόγραμμα εμβάπτισης Μοντέλου Β που χρησιμοποιούν (50% βασκικά και 50% ισπανικά) έχει επιτυχή αποτελέσματα στη δίγλωσση επάρκεια.

### **Εξελικτική δίγλωσση εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς**

Εκτός από την εκπαίδευση μέσω γλωσσικής εμβάπτισης, υπάρχει και μια άλλη μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης, που της αξίζει η «ισχυρή» χρήση του όρου. Αυτή συντελείται όπου τα παιδιά των γλωσσικών μειονοτήτων χρησιμοποιούν στο σχολείο την ιθαγενή, μητρική ή πατροπαράδοτη γλώσσα τους ως μέσο διδασκαλίας και στόχος της είναι η αθροιστική δίγλωσσία. Στα παραδείγματα συγκαταλέγεται και η εκπαίδευση, πιο συχνά εν μέρει, μέσω της νάβαχο και της ισπανικής στις Ηνωμένες Πολιτείες, της καταλανικής στην Ισπανία, της ουκρανικής στον Καναδά, της κελτικής στη Σκωτία, της φινλανδικής στη Σουηδία και της ουαλικής στην Ουαλία. Η μητρική γλώσσα του παιδιού προστατεύεται και αναπτύσσεται παράλληλα με την ανάπτυξη της κυρίαρχης γλώσσας. Στη Νέα Ζηλανδία, η γλώσσα των Μαορί

προωθείται όλο και περισσότερο στα σχολεία με κάποιες ενδείξεις για θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις. Μια παρόμοια προώθηση των αυτόχθονων γλωσσών συντελείται στην εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής κληρονομιάς στην Αυστραλία. Στην Ιρλανδία, σε παιδιά ιρλανδικής καταγωγής παρέχεται μέση εκπαίδευση στα ιρλανδικά. Ενώ συνολικά ο γλωσσικός κήπος θα περιέχει την αγγλική και την ιρλανδική, αλλά πιθανόν και άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες, το άνθος της ιθαγενούς γλώσσας της Ιρλανδίας προστατεύεται στο σχολείο από φόβο μήπως μαραθεί και πεθάνει ανάμεσα στη διεισδυτική ανάπτυξη της αγγλικής και αργότερα από άλλες ευρωπαϊκές πλειονοτικές γλώσσες.

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, υπάρχουν σχολεία τα οποία μπορούμε να αποκαλέσουμε *σχολεία μητρικής γλώσσας εθνοτικών κοινοτήτων* [ethnic community mother tongue schools]. Η λίστα αριθμεί πάνω από 5.000 σχολεία, τα οποία βρίσκονται σε κάθε Πολιτεία των Η.Π.Α. και χρησιμοποιούν τη μητρική γλώσσα των εξής ποικίλων κοινοτήτων: Αράβων, Αφρικανών, Ασιατών, Γάλλων, Γερμανών, Ελλήνων, Αϊτινών, Εβραίων, Ρώσων, Πολωνών, Ιαπώνων, Λατινοαμερικάνων, Αρμενίων, Ολλανδών, Βουλγάρων, Ιρλανδών, Ρουμάνων, Σέρβων και Τούρκων. Τα σχολεία, τα οποία συντηρούνται από κοινότητες που έχουν χάσει ή χάνουν τη «μητρική» τους γλώσσα, διδάσκουν κατά κύριο λόγο αυτή τη γλώσσα και τη χρησιμοποιούν και ως μέσο διδασκαλίας. Άλλα σχολεία στηρίζονται από ξένες κυβερνήσεις και θρησκευτικούς οργανισμούς. «Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι αυτά τα σχολεία καλύπτουν τη σημαντική λειτουργία της διαμόρφωσης και παροχής ταυτότητας για εκατομμύρια Αμερικανών».

Επειδή πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία με δίδακτρα, οι μαθητές τους προέρχονται κυρίως από τη μέση τάξη ή τη σχετικά πιο εύπορη μερίδα της εργατικής τάξης και αποκτούν τη διγλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο και τη διπολιτισμικότητα με αρκετή επιτυχία.

Τα «δημόσια σχολεία» των ΗΠΑ με το ίδιο περιεχόμενο εντάσσονται στο πλαίσιο της *Δίγλωσσης εκπαίδευσης μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης* [Maintenance Bilingual Education] και της *Εξελικτικής δίγλωσσης εκπαίδευσης μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης* (Developmental Maintenance Bilingual Education). Αυτά είναι σχετικά περιορισμένα σε αριθμό, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την εκπαίδευση στη γλώσσα των Νάβαχο. Στον Καναδά χρησιμοποιούν τον όρο *Εκπαίδευση Γλωσσικής Κληρονομιάς* [Heritage language Education]. Εκεί, όμως, διαχωρίζουν τα μαθήματα Γλωσσικής Κληρονομιάς [Heritage language lessons] από τη Δίγλωσση Εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων Γλωσσικής Κληρονομιάς: (1) Τα Προγράμματα Γλωσσικής Κληρονομιάς παρέχουν γλωσσική διδασκαλία δύομισι περίπου ωρών την εβδομάδα, σε περισσότερες από 60 γλώσσες για περίπου 100.000 μαθητές. Αυτά τα μαθήματα γίνονται συνήθως κατά τις βραδινές ώρες, μετά το σχολείο και τα Σαββατοκύριακα. (2) Σε επαρχίες όπως η Manitoba (επαρχία στις πεδιάδες του κεντρικού Καναδά), η Βρετανική Κολομβία, η Saskatchewan (στις πεδιάδες του νότιου κεντρικού Καναδά) και η Alberta (στον δυτικό Καναδά), έχουμε Δίγλωσση Εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων Γλωσσικής Κληρονομιάς. Η γλώσσα προέλευσης [heritage language] αποτελεί το *μέσο διδασκαλίας* κατά το 50% περίπου της μέρας (π.χ. η ουκρανική, η ιταλική, η γερμανική, η εβραϊκή, η yiddish (εβραϊκή γλώσσα ανατολικής Ευρώπης), η επίσημη κινεζική διάλεκτος (mandarin), η κινεζική, η αραβική και η πολωνική).

Ουσιαστικά, η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής διατήρησης και κληρονομιάς αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών από *γλωσσικές μειονότητες* μέσω της μειονοτικής και

πλειονοτικής τους γλώσσας. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πλειονοτική γλώσσα θα περιλαμβάνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα είτε υπό τη μορφή μαθημάτων δεύτερης γλώσσας είτε ως μέσο διδασκαλίας, σε ποικίλους βαθμούς, των σχολικών μαθημάτων.

Στη θέση του όρου «γλώσσα προέλευσης» μπορεί να χρησιμοποιηθούν και οι όροι «μητρική γλώσσα», «εθνική γλώσσα», «μειονοτική γλώσσα», «προγονική γλώσσα», «αυτόχθονη γλώσσα», ή στα γαλλικά, «langues d'origine». Ο **κίνδυνος** που κρύβει ο όρος «προέλευση» είναι ότι παραπέμπει στο παρελθόν και όχι στο μέλλον, στις παραδόσεις και όχι στη σύγχρονη εποχή. Εν μέρει γι' αυτό τον λόγο, οι Βρετανοί έχουν την τάση να χρησιμοποιούν τον όρο «κοινοτική γλώσσα» ή «όπου τα αγγλικά είναι πρόσθετη γλώσσα». Η γλώσσα προέλευσης μπορεί να είναι ή να μην είναι ιθαγενής γλώσσα. Τόσο τα νάβαχο όσο και τα ισπανικά είναι δυνατόν να θεωρηθούν γλώσσες προέλευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες ανάλογα με την προσωπική αντίληψη του τι συνιστά τη γλώσσα προέλευσης του κάθε ατόμου.

Τα προγράμματα Εξελικτικής Διατήρησης στις Ηνωμένες Πολιτείες (επίσης τα «Προγράμματα Γλωσσικής Κληρονομιάς» στον Καναδά και σε άλλες χώρες) ποικίλουν ως προς τη δομή και το περιεχόμενό τους. Μερικά από τα πιθανά χαρακτηριστικά τους είναι τα ακόλουθα:

- 1** Τα περισσότερα παιδιά –αλλά όχι απαραίτητα όλα– ανήκουν σε **οικογένειες** γλωσσικών μειονοτήτων. Παράλληλα, η μειονοτική γλώσσα ενδέχεται να είναι και η κυρίαρχη σε μια τοπική κοινότητα. Σε ορισμένες περιοχές των Η.Π.Α., οι ισπανόφωνοι αποτελούν την πλειοψηφία στη γειτονιά ή την κοινότητά τους. Στο Gwynedd της νότιας Ουαλίας, όπου η μειονοτική γλώσσα (ουαλικά) είναι συχνά και η κυρίαρχη γλώσσα της κοινότητας, τα προγράμματα γλωσσικής κληρονομιάς κατέχουν κυρίαρχη θέση. Μεταξύ των παιδιών που παρακολουθούν τα προγράμματα θα υπάρχει και ένας αριθμός παιδιών που μιλούν την πλειονοτική γλώσσα (π.χ. οι αγγλόφωνοι μονόγλωσσοι στην Ουαλία, οι οποίοι λαμβάνουν την εκπαίδευσή τους μέσω των ουαλικών).
- 2** Οι **γονείς** είναι συχνά σε θέση να επιλέξουν αν θα στείλουν τα παιδιά τους σε σχολεία της κύριας εκπαίδευσης ή σε σχολεία γλωσσικής κληρονομιάς. Τα καναδικά, λόγω χάρη, προγράμματα γλωσσικής κληρονομιάς στα ουκρανικά, τα εβραϊκά και τα μόχικ (Mohawkian –η γλώσσα μιας ινδιάνικης φυλής της Αμερικής) παρέχουν στους γονείς την ελευθερία να επιλέξουν το σχολείο που επιθυμούν.
- 3** Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα του μαθητή που προέρχεται από κάποια γλωσσική μειονότητα καταλαμβάνει συχνά περίπου το μισό ή περισσότερο **χρόνο των σχολικών μαθημάτων**. Τα ουκρανόφωνα προγράμματα στην Alberta και στη Manitoba αφιέρωναν τη μισή σχολική μέρα στα ουκρανικά και την άλλη μισή στα αγγλικά. Τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες, για παράδειγμα διδάσκονταν στα αγγλικά, ενώ η μουσική, η τέχνη και οι κοινωνικές επιστήμες διδάσκονταν στα ουκρανικά. Παρατηρείται η τάση να διδάσκεται η τεχνολογία και οι επιστήμες στην κυρίαρχη γλώσσα.
- 4** Όπου χρησιμοποιείται μια μειονοτική γλώσσα κατά το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών ωρών (π.χ. από το 80% έως και το 100% στην Ουαλία), προβάλλεται συνήθως η αιτιολογία ότι τα παιδιά μεταφέρουν εύκολα τις ιδέες, τις έννοιες, τις δεξιότητες και τις γνώσεις στην πλειονοτική γλώσσα. Όταν το παιδί έχει διδαχθεί τον πολλαπλασιασμό στα ισπανικά, δεν υπάρχει ανάγκη να ξαναδιδαχθεί αυτή τη

μαθηματική έννοια στα αγγλικά. Η διδασκαλία στην τάξη καθιστά σχετικά εύκολη *τη μεταφορά* από τη μια γλώσσα στην άλλη, εφόσον αυτές οι γλώσσες είναι αρκετά ανεπτυγμένες για τον χειρισμό των εννοιών, του περιεχομένου και του υλικού των μαθημάτων.

- 5 . Η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων γλωσσικής κληρονομιάς νομιμοποιείται επίσης από το ότι μια μειονοτική γλώσσα χάνεται εύκολα, ενώ αντίθετα, μια πλειονοτική γλώσσα αποκτάται εύκολα. Τα παιδιά συνήθως περιβάλλονται από την κυρίαρχη γλώσσα. Οι διαφημίσεις στην τηλεόραση και στους σταθμούς των τρένων, τα καταστήματα και οι πινακίδες, τα βίντεο και οι επισκέψεις συχνά παρέχουν ή επιφέρουν τυχαία δίγλωσση επάρκεια με το να εξαίρουν την κυρίαρχη γλώσσα. Έτσι, η δίγλωσσία επιτυγχάνεται εφόσον το σχολείο επικεντρώνεται στη μειονοτική γλώσσα.
- 6 . Τα *σχολεία* με προγράμματα γλωσσικής κληρονομιάς είναι στην πλειοψηφία τους δημοτικά. Κάτι που δεν ισχύει απαραίτητα παντού. Παραδείγματος χάρη, στην Ουαλία, μπορεί να παρακολουθήσει κάποιος αυτά τα σχολεία ως το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής του, ενώ δεν αποκλείεται η γλώσσα προέλευσης να χρησιμοποιείται και ως μέσο μελέτης στο κολέγιο και το πανεπιστήμιο.

### **Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση**

Η *αμφίδρομη δίγλωσση εκπαίδευση* [Two Way/ Dual Language Bilingual Education] εμφανίζεται σε περιπτώσεις όπου στην ίδια τάξη υπάρχει σχεδόν ίσος αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα και τη γλωσσική πλειονότητα. Ή, ενίοτε, στις Ηνωμένες Πολιτείες, το πρόγραμμα θα περιλαμβάνει, κατά το 50% περίπου, μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα (π.χ. κρεολούς ομιλητές της Αϊτής), ενώ οι υπόλοιποι μαθητές είναι μειονοτικοί με σχετική ευχέρεια στην αγγλική.

Σε αυτόν τον τύπο εκπαίδευσης που απαντάται στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά κύριο λόγο σε επίπεδο δημοτικού, χρησιμοποιούνται δύο γλώσσες. Και τα μισά σχεδόν παιδιά μπορεί να προέρχονται από ισπανόφωνες οικογένειες, ενώ τα άλλα μισά από αγγλόφωνες μονόγλωσσες οικογένειες και η συνεργασία τους μέσα στην τάξη να είναι αρμονική. Αφού στις παραδόσεις και στην εκμάθηση χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, ο στόχος είναι τα παιδιά να βγουν από εκεί σχετικά αμφιδύναμα δίγλωσσα. Ο δίγλωσσικός αλφαριθμητισμός αποτελεί εξίσου στόχο όπως και η *αθροιστική δίγλωσσία*, όπου η πρόσκτηση του διπλού αλφαριθμητισμού επιχειρείται είτε και στις δύο γλώσσες ταυτόχρονα είτε με μια αρχική έμφαση στον αλφαριθμητισμό στη μητρική γλώσσα.

Διάφοροι όροι χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν αυτά τα σχολεία: *Αμφίδρομη Σχολεία* [Two Way Schools], *Αμφίδρομη Εμβάπτιση* [Two Way Immersion], *Αμφίδρομη Δίγλωσση Εκπαίδευση* [Two Way Bilingual Education], *Εξελικτική Δίγλωσση Εκπαίδευση* [Developmental Bilingual Education], *Αμφίδρομη Γλωσσική Εκπαίδευση* [Dual Language Education], *Δίγλωσση Εμβάπτιση* [Bilingual Immersion], *Διπλή Εμβάπτιση* [Double Immersion], και *Εκπαίδευση Συναρμολογής* [Interlocking Education].

Οι Christian [...] και Lindholm [...] καταγράφουν την *εξέλιξη* αυτών των προγραμμάτων από το 1983, με το παλαιότερο να ανάγεται στα 1963 στην επαρχία Dade της Φλόριντα, σχεδιασμένο

από μια κουβανέζικη κοινότητα των Η.Π.Α. Κατά τον Lindholm, τα αμφίδρομα προγράμματα έχουν τέσσερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- 1 Μια μη αγγλική γλώσσα (με άλλα λόγια η μειονοτική γλώσσα) χρησιμοποιείται τουλάχιστον στο 50% της διδασκαλίας.
- 2 Σε κάθε διδακτική περίοδο χρησιμοποιείται μόνο μια γλώσσα.
- 3 Υπάρχουν αγγλόφωνοι και μη αγγλόφωνοι μαθητές, κατά προτίμηση σε αριθμητικά ισορροπημένη αναλογία.
- 4 Οι αγγλόφωνοι και μη αγγλόφωνοι μαθητές είναι ενσωματωμένοι σε όλα τα μαθήματα.

Οι γλωσσικά αμφίδρομες δίγλωσσες τάξεις περιλαμβάνουν ένα μείγμα *μαθητών* προερχόμενων από τη γλωσσική πλειονότητα και από γλωσσικές μειονότητες. Παραδείγματος χάρη, τα μισά παιδιά μπορεί να προέρχονται από ισπανόφωνες οικογένειες, ενώ τα άλλα μισά να έχουν αγγλόφωνο υπόβαθρο. Επιχειρείται μια *γλωσσική ισορροπία* 50% με 50%. Αν κυριαρχήσει η μία γλώσσα (π.χ. εξαιτίας της αριθμητικής υπερίσχυσης της μιας γλωσσικής ομάδας), μπορεί να τεθεί σε κίνδυνο ο στόχος της διγλωσσίας και του διγλωσσικού αλφαριθμητισμού. Η πραγματικότητα είναι συχνά διαφορετική σε αυτά τα σχολεία, όπου η ζυγαριά συνήθως γέρνει προς τους μαθητές της γλωσσικής μειονότητας.

Η *έλλειψη ισορροπίας* στις δύο γλώσσες μεταξύ των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στην αποκλειστική χρήση της μιας γλώσσας αντί για την άλλη (π.χ. τα ισπανόφωνα παιδιά που είναι υποχρεωμένα να κάνουν εναλλαγή στα αγγλικά προκειμένου να συνεργαστούν). Μια εναλλακτική περίπτωση είναι η περιθωριοποίηση της μιας γλωσσικής ομάδας (π.χ. οι ισπανόφωνοι μαθητές περιθωριοποιούνται από τις ομάδες των αγγλόφωνων). Αντί για ενσωμάτωση, μπορεί να προκύψει απομόνωση. Κατά τη συγκρότηση ενός γλωσσικά αμφίδρομου σχολείου ή τμήματος, είναι αναγκαίο να παρθούν προσεκτικές αποφάσεις σχετικά με την επιλογή των μαθητών, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί μια *γλωσσική ισορροπία*.

Όταν η *έλλειψη ισορροπίας* είναι γεγονός, ίσως είναι προτιμότερο να υπάρχουν κάπως περισσότερα παιδιά από τη γλωσσική μειονότητα. Όπου υπερισχύουν τα παιδιά της γλωσσικής πλειονότητας, τα παιδιά της γλωσσικής μειονότητας έχουν την τάση να μιλούν στην πλειονοτική γλώσσα, η οποία έχει και υψηλότερο κύρος. Στα περισσότερα γλωσσικά περιβάλλοντα (αλλά όχι σε όλα), η γλώσσα της πλειονότητας έχει ισχυρή αντιπροσώπευση έξω από το σχολείο (π.χ. στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και για τις προσλήψεις). Επομένως, το βάρος που πέφτει στην πλειονοτική γλώσσα έξω από το σχολείο μπορεί να αντισταθμιστεί από μια ελαφρώς μεγαλύτερη έμφαση στη μειονοτική γλώσσα μέσα στο σχολείο (στην ποσότητα των μηνυμάτων που προσλαμβάνουν οι μαθητές και στην παράδοση των μαθημάτων). Αν, όμως, στο σχολείο υπάρχει ιδιαίτερα υψηλός αριθμός παιδιών από τη γλωσσική μειονότητα, τότε το γόητρο του σχολείου μπορεί να δοκιμαστεί (τόσο στα μάτια των γονέων της γλωσσικής πλειονότητας όσο και εκείνων της γλωσσικής μειονότητας).

Στα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία Μαγνήτες [Two Way Bilingual Magnet Schools], στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι *μαθητές* μπορεί να προέρχονται από μια ευρεία αυτόνομη περιοχή. Για παράδειγμα, αν ένα Σχολείο Μαγνήτης εστιάζεται στις περιβαλλοντικές τέχνες και επιστήμες, οι

γονείς της περιοχής μάλλον θα ανυπομονούν να βρουν μια θέση εκεί για τα παιδιά τους. Σε αυτή την περίπτωση, η εξασφάλιση της γλωσσικής ισορροπίας γίνεται καθοριστικό κριτήριο **επιλογής**.

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου είναι δύσκολο **να προσελκύσει** κάποιος **μαθητές από τη γλωσσική πλειονότητα** σ' ένα Αμφίδρομο Δίγλωσσο Σχολείο. Όπου το μονόγλωσσο σχολείο της κύριας εκπαίδευσης προσελκύει εξίσου (ή και περισσότερο) τους μελλοντικούς γονείς, η στρατολόγηση σε Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία μπορεί να είναι πρόκληση. Για τους γονείς, η ένταξη των παιδιών τους σε τέτοια Αμφίδρομα Δίγλωσσα Προγράμματα θα είναι εθελοντική και αβίαστη. Γι' αυτό τον λόγο, η καλή **φήμη**, η παρατηρούμενη αποδοτικότητα και οι επιτυχίες των μαθητών αυτών των προγραμμάτων αποκτούν ζωτική σημασία για την επιβίωσή τους. Τα στοιχεία από τις Ηνωμένες Πολιτείες δείχνουν ότι οι γονείς των γλωσσικών μειονοτήτων μάλλον θα υποστηρίξουν ένα τέτοιο πρόγραμμα. Οι γονείς από τη γλωσσική πλειονότητα ίσως χρειαστούν περισσότερα επιχειρήματα για να πειστούν. Η χρηματική στήριξη και η ενασχόληση της κοινότητας με το σχολείο μπορεί επίσης να αποδειχθεί σημαντική για τη μακροπρόθεσμη επιτυχία του.

Η **οργάνωση** Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων ξεκινά συχνά με τη δημιουργία μιας γλωσσικά αμφίδρομης νηπιακής τάξης, αντί να υλοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του σχολείου. Καθώς οι μαθητές του νηπιαγωγείου θα μεταβαίνουν από τη μια τάξη στην άλλη, δημιουργείται κάθε χρόνο ένα νέο γλωσσικά αμφίδρομο τμήμα. Εκτός από τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Δημοτικά Σχολεία, υπάρχουν και τα Γλωσσικά Αμφίδρομα Γυμνάσια και Λύκεια στις Ηνωμένες Πολιτείες και, με διαφορετικά ονόματα, σε πολλές άλλες χώρες του κόσμου (π.χ. Ουαλία, Ισπανία, Ινδία). Ένα Αμφίδρομο Δίγλωσσο Σχολείο μπορεί να είναι είτε ένα ολόκληρο σχολείο είτε γλωσσικά αμφίδρομα τμήματα σ' ένα σχολείο της κύριας εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, μπορεί να υπάρχει ένα γλωσσικά αμφίδρομο τμήμα σε κάθε τάξη.

Οι Dolson & Meyer [...] αναφέρουν επτά κύριους **στόχους** των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Προγραμμάτων: (1) οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στην πρώτη τους γλώσσα· (2) οι μαθητές πρέπει να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα τους (π.χ. τα αγγλικά)· (3) η τελική ακαδημαϊκή επίδοση πρέπει να φτάνει ή να ξεπερνά το επίπεδο της τάξης και στις δύο γλώσσες (π.χ. στην έκτη)· (4) οι μαθητές πρέπει να επιδεικνύουν θετική στάση και συμπεριφορά απέναντι και στις δύο κουλτούρες· (5) πρέπει να παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής ικανότητας· (6) τα σχολεία θα πρέπει να έχουν προγράμματα άριστης ακαδημαϊκής επίδοσης για τα παιδιά της γλωσσικής μειονότητας και πλειονότητας και (7) οι κοινότητες και η κοινωνία γενικότερα πρέπει να ωφελούνται από την ύπαρξη πολιτών που είναι δίγλωσσοι και διαθέτουν δίγλωσση εγγραμματοσύνη, που έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο και που είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις εθνικές ανάγκες για γλωσσική επάρκεια και για μια πιο ειρηνική συνύπαρξη με τους άλλους λαούς.

**Στόχος**, λοιπόν, των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων δεν είναι απλά να καταρτίσουν δίγλωσσα παιδιά με δίγλωσση ικανότητα στον γραπτό λόγο. Για να αποκτήσει κύρος και να αναδειχθεί ένα τέτοιο σχολείο, χρειάζεται να παρουσιάζει επιτυχίες σε όλα τα μαθήματα. Το Αμφίδρομο Δίγλωσσο Σχολείο θα πασχίσει να επιδείξει κάποια υπεροχή στα καθιερωμένα τεστ, στις επιτυχίες σε σχέση με άλλα σχολεία στην περιοχή και σε εξειδικευμένους τομείς (π.χ. στη

μουσική, στα αθλήματα, στις επιστήμες). Ένα Αμφίδρομο Δίγλωσσο Σχολείο πρέπει να αγωνιστεί για να δείξει επιτυχίες. Η στενή προσήλωση στην επάρκεια σε δύο γλώσσες δεν επαρκεί ως στόχος.

Η **αποστολή** των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων μπορεί να αποδοθεί ως «ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο», «ατομοκεντρική εκπαίδευση που χτίζει πάνω στην υπάρχουσα γλωσσική επάρκεια του παιδιού», «δημιουργία μιας θετικής εικόνας του κάθε παιδιού για τον εαυτό του», «μια κοινότητα αφοσιωμένη στην ενσωμάτωση όλων των παιδιών της», «εκπαίδευση εμπλουτισμού και όχι αντιστάθμισης γνώσεων», «μια οικογενειακή ατμόσφαιρα για τη δημιουργία πολυπολιτισμικών παιδιών» και «στήριξη της Δίγλωσσης Επάρκειας και όχι της Περιορισμένης Επάρκειας στην αγγλική».

Ένας από τους ειδικούς στόχους των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων (π.χ. σε σύγκριση με τα σχολεία κύριας εκπαίδευσης) είναι να παράγουν **δίγλωσσα και πολυπολιτισμικά παιδιά με δίγλωσσική εγγραμματοσύνη**. Οι μαθητές από τις γλωσσικές μειονότητες πρέπει να αποκτήσουν ικανότητα στον γραπτό λόγο τόσο της μητρικής τους γλώσσας όσο και της πλειονοτικής γλώσσας. Οι μαθητές από τη γλωσσική πλειονότητα πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες στον προφορικό και γραπτό λόγο σε μια δεύτερη γλώσσα. Παράλληλα, οι τελευταίοι πρέπει να προοδεύουν κανονικά στην πρώτη τους γλώσσα. Για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους, τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία υιοθετούν ποικίλες πρακτικές.

- 1** Οι δύο γλώσσες του σχολείου (π.χ. τα ισπανικά και αγγλικά, κινεζικά και αγγλικά, κρεολικά της Αϊτής και αγγλικά) να έχουν **ισότιμο status**. Και οι δύο να χρησιμοποιούνται ως μέσο διδασκαλίας. Τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και οι κοινωνικές επιστήμες, παραδείγματος χάρη, να διδάσκονται και στις δύο γλώσσες. Όμως, οι δάσκαλοι φροντίζουν να μην κάνουν επαναλήψεις, δηλαδή να μη διδάσκουν τα ίδια πράγματα και στις δύο γλώσσες.
- 2** Ο **χαρακτήρας του σχολείου** να είναι δίγλωσσος. Αυτός δημιουργείται από τις εκθέσεις στην τάξη και στους διαδρόμους, από τους πίνακες ανακοινώσεων, από τις σχολικές πηγές, από τα πολιτιστικά γεγονότα, από τις βραδινές και εξωσχολικές δραστηριότητες που χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες με σχετική ισορροπία. Οι ανακοινώσεις που εκδίδει το σχολείο να είναι δίγλωσσες. Οι επιστολές στους γονείς να είναι επίσης σε δύο γλώσσες. Ενώ είναι δύσκολο να επηρεάσει και να αξιοποιήσει τις συζητήσεις στο προαύλιο και τους διαλόγους μεταξύ των μαθητών, το σχολικό περιβάλλον στοχεύει να είναι προφανώς δίγλωσσο.
- 3** Σε ορισμένα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία, οι δύο **γλώσσες διδάσκονται** και ως μάθημα (η λεγόμενη κάποιες φορές φιλολογική εκπαίδευση). Στο πλαίσιο αυτού του μαθήματος μπορεί να διδάσκονται άμεσα στοιχεία της ορθογραφίας, της γραμματικής, της μεταφορικής γλώσσας και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Σε άλλα τέτοια σχολεία, η χρήση και των δύο γλωσσών ως μέσων διδασκαλίας θεωρείται αρκετή για να εξασφαλίσει τη δίγλωσση ανάπτυξη των παιδιών. Σε αυτά τα σχολεία, τα παιδιά πρέπει ανεπίσημα να **αποκτήσουν επάρκεια** στη γλώσσα σε όλα τα μαθήματα και μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με παιδιά που είναι αποτελεσματικά μοντέλα προς μίμηση ως προς την ευχέρειά τους στην πρώτη γλώσσα. Και στις δύο περιπτώσεις, το πιθανότερο είναι η ανάγνωση και η γραφή και στις δύο γλώσσες να τύχουν άμεσης προσοχής σ' όλα τα μαθήματα. Ο δίγλωσσικός αλφαριθμητισμός

αποτελεί εξίσου στόχο, όπως ακριβώς και η αθροιστική διγλωσσία. Ο αλφαριθμητισμός και στις δύο γλώσσες γίνεται είτε ταυτόχρονα είτε με αρχική έμφαση στον αλφαριθμητισμό στη μητρική γλώσσα.

- 4 Οι **διδάσκοντες** στις γλωσσικά αμφίδρομες τάξεις είναι τις περισσότερες φορές διγλωσσοί. Χρησιμοποιούν και τις δύο γλώσσες με τους μαθητές τους σε διαφορετικές περιστάσεις. Όπου αυτό είναι δύσκολο (π.χ. λόγω της αντικατάστασης ή της επιλογής των δασκάλων), οι διδάσκοντες μπορεί να συγκροτήσουν ζεύγη και να εργαστούν από κοινού ως ομάδα. Οι βοηθοί του δασκάλου, το λοιπό βοηθητικό προσωπικό, οι γραμματείς, οι φύλακες, οι γονείς, οι οποίοι προσφέρονται ή καλούνται να βοηθήσουν τον δάσκαλο, μπορεί επίσης να είναι διγλωσσοί. Οι **γονείς** που ανήκουν στη γλωσσική μειονότητα μπορεί να αποδειχθούν πολύτιμοι «αρωγοί του δασκάλου» στην τάξη. Για παράδειγμα, όταν μια μεγάλη ποικιλία ισπανικών πολιτιστικών κοινοτήτων από άλλες περιοχές μεταφέρεται στην τάξη, οι γονείς και οι παππούδες μπορεί να διηγηθούν και να προσφέρουν τις πιο αυθεντικές ιστορίες, χορούς, συνταγές, λαϊκές παραδόσεις και τα πανηγύρια. Έτσι υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της αναφοράς στην πολιτιστική κληρονομιά των γλωσσικών μειονοτήτων μέσα στην τάξη προκειμένου να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αθροιστικής διγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας.
- 5 Η **διάρκεια του Αμφίδρομου Δίγλωσσου Προγράμματος** πρέπει να είναι, όσο γίνεται, μεγαλύτερη παρά μικρότερη. Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν είναι αρκετό αν καλύπτει μόνο δύο ή τρεις τάξεις. Πιο ασφαλές είναι ένα ελάχιστο διάστημα τεσσάρων χρόνων που εκτείνονται από τη μια τάξη στην άλλη όσο το δυνατόν περισσότερο. Η διάρκεια της εμπειρίας σε ένα Αμφίδρομο Δίγλωσσο Πρόγραμμα είναι σημαντική, προκειμένου να διασφαλιστεί μια πληρέστερη και βαθύτερη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και ειδικότερα της διγλωσσικής ικανότητας στον γραπτό λόγο. Όπου υπάρχει ένα αμερικανικό αμφίδρομο δίγλωσσο πρόγραμμα, υπάρχει η τάση να διδάσκονται τα μαθήματα ολοένα και περισσότερο στην κυρίαρχη γλώσσα –τα αγγλικά. Σε ορισμένα σχολεία, τα μαθήματα διδάσκονται αρχικά κατά το 90% του χρόνου μέσω της μειονοτικής γλώσσας. Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, αυτό το ποσοστό μειώνεται, ώσπου φτάνει περίπου το 50%. Σε αυτά τα προγράμματα, οι μαθητές που μιλούν την πλειονοτική γλώσσα βιώνουν την εμβάπτιση σε μια δεύτερη γλώσσα (π.χ. τα ισπανικά), ενώ οι μαθητές που μιλούν τη μειονοτική γλώσσα λαμβάνουν αρχικά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαίδευσής τους στη μητρική τους γλώσσα.

Μια κεντρική ιδέα των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων είναι ο **γλωσσικός χωρισμός** και ο **διαχωρισμός σε τμήματα**. Σε κάθε περίοδο διδασκαλίας χρησιμοποιείται μόνο μια γλώσσα. Τα **γλωσσικά όρια** καθιερώνονται όσον αφορά τον χρόνο, το περιεχόμενο των μαθημάτων και τη διδασκαλία τους.

Καταρχήν, λαμβάνεται μια απόφαση σχετικά με το **πότε** θα διδαχθεί η κάθε γλώσσα. Συχνά προτιμάται να χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα **μέρα παρά μέρα**. Στην πόρτα της τάξης μπορεί να αναρτηθεί μια ανακοίνωση που θα καθορίζει ποια γλώσσα θα χρησιμοποιηθεί εκείνη τη μέρα. Παραδείγματος χάρη, τη μια μέρα χρησιμοποιούνται τα ισπανικά και την άλλη τα αγγλικά, με αυστηρή σειρά. Μια εναλλακτική λύση είναι τα **διαφορετικά μαθήματα** να χρησιμοποιούν **διαφορετικές** γλώσσες με συχνή εναλλαγή, ώστε να εξασφαλιστεί ότι και οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Για παράδειγμα, για τη



διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να χρησιμοποιούνται τα ισπανικά τη Δευτέρα, την Τετάρτη και την Παρασκευή και τα αγγλικά την Τρίτη και την Πέμπτη. Την επόμενη εβδομάδα, αντιστρέφεται η σειρά των γλωσσών και τα μαθηματικά διδάσκονται στα ισπανικά την Τρίτη και την Πέμπτη. Υπάρχουν και άλλες δυνατότητες. Η κατανομή του χρόνου μπορεί να γίνει σε μισές μέρες ή σε εναλλαγή από τη μια εβδομάδα στην άλλη και από το ένα μισό του εξαμήνου στο άλλο. Η ουσία είναι με αυτή την κατανομή του χρόνου οι μαθητές να γίνουν δίγλωσσοι και να αποκτήσουν δίγλωσσική εγγραμματοσύνη.

Ο **χρόνος** που αφιερώνεται στην εκμάθηση μέσω κάθε γλώσσας ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο. Συχνά, επιχειρείται μια ισορροπία 50%-50% στη χρήση των γλωσσών στις πρώτες και τελευταίες τάξεις. Άλλα τμήματα θα αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη μειονοτική γλώσσα (το 60%, 75%, 80% και 90% δεν είναι ασυνήθιστα ποσοστά), ιδιαίτερα κατά τα πρώτα δύο με τρία χρόνια. Κατά τα χρόνια της μέσης και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκδηλώνεται συνήθως μια προτίμηση για μια ισορροπία 50%-50% ή για μεγαλύτερη έμφαση στην κυρίαρχη γλώσσα (π.χ. 70% στα αγγλικά, 30% στα ισπανικά).

Οποιαδήποτε και αν είναι η κατανομή του χρόνου, η διδασκαλία σ' ένα Αμφίδρομο Δίγλωσσο Σχολείο θα διατηρήσει τα **όρια** μεταξύ των γλωσσών. Η εναλλαγή των γλωσσών στη διάρκεια ενός μαθήματος δεν θεωρείται πρακτική λύση. Αν ο δάσκαλος αναμειγνύει τις γλώσσες, οι μαθητές μπορεί να περιμένουν ώσπου να κάνει την παράδοση στην ισχυρότερη γλώσσα τους και στο αναμεταξύ να μη συμμετέχουν στο μάθημα. Όταν υπάρχει σαφής διαχωρισμός, οι ισπανόφωνοι, λόγω χάρη, μαθητές μπορεί να βοηθήσουν τους αγγλόφωνους κατά τις μέρες διδασκαλίας στα ισπανικά, και οι αγγλόφωνοι να βοηθήσουν τους ισπανόφωνους κατά τις μέρες διδασκαλίας στα αγγλικά. Η αλληλεξάρτηση μπορεί να προωθήσει τη συνεργασία και τη φιλία, καθώς επίσης και τη μάθηση και την επίδοση. Έτσι είναι δυνατόν να μειωθούν σημαντικά τα ενδεχόμενα προβλήματα του απομονωτισμού και της φυλετικής εχθρότητας.

Μολαταύτα, μπορεί ορισμένες φορές να γίνει στην τάξη **εναλλαγή** ή ανάμειξη των δύο γλωσσών (π.χ. σε ιδιαίτερες συζητήσεις, σε επεξηγήσεις του δασκάλου και στην εσωτερική χρήση της κυρίαρχης γλώσσας). Η χρήση των γλωσσών από τα παιδιά, ειδικά όταν είναι μικρά, συνήθως δεν ελέγχεται συνειδητά. Η εναλλαγή της γλώσσας μπορεί να είναι τόσο φυσική όσο το χαμόγελο και η ιδιαίτερη προφορά.

Κατά δεύτερο λόγο, οι **δίγλωσσοι δάσκαλοι** φροντίζουν να μην κάνουν εναλλαγή από τη μια γλώσσα στην άλλη. Τα παιδιά τούς ακούν να χρησιμοποιούν μια γλώσσα (στη διάρκεια ενός μαθήματος ή για ολόκληρη τη σχολική μέρα) και οι ίδιοι περιμένουν από αυτά να απαντήσουν σε αυτή τη γλώσσα. Όταν, όπως συμβαίνει με πολλές μορφές «ισχυρής» δίγλωσσης εκπαίδευσης, υπάρχει έλλειψη δίγλωσσων δασκάλων, η συνδιδασκαλία μπορεί να εξασφαλίσει τον γλωσσικό διαχωρισμό. Ένας δάσκαλος που χρησιμοποιεί μόνο τα ισπανικά θα συνεργαστεί στενά με ένα δάσκαλο που χρησιμοποιεί μόνο τα αγγλικά στην ίδια τάξη. Η ομαδική αυτή εργασία προϋποθέτει δασκάλους που είναι αφοσιωμένοι στη δίγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα ως σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Κατά τρίτο λόγο, τα γλωσσικά όρια είναι δυνατόν να καθιερωθούν στο **ωρολόγιο πρόγραμμα**. Αυτό μπορεί να καθοριστεί ανάλογα με τη γλώσσα που διδάσκεται τη συγκεκριμένη μέρα. Μια εναλλακτική λύση είναι, όπως γίνεται σε κάποια σχολεία, να διδάσκονται διαφορετικά μέρη του

ωρολογίου προγράμματος σε διαφορετική γλώσσα. Για παράδειγμα, οι κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιστήμες μπορεί να διδάσκονται στα ισπανικά, ενώ οι θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά στα αγγλικά. Αυτή η πολιτική καθιερώνει τις διαφορετικές περιστάσεις όπου θα χρησιμοποιείται κάθε γλώσσα και κρατά σε απόσταση τις δύο γλώσσες. Παρ' όλα αυτά, υπάρχει κίνδυνος η κυρίαρχη γλώσσα να ευθυγραμμιστεί με τη σύγχρονη τεχνολογία και επιστήμη, ενώ η μειονοτική να συνδεθεί με την παράδοση και τον πολιτισμό. Κάτι τέτοιο μπορεί να επηρεάσει το κύρος της γλώσσας στα μάτια του παιδιού, των γονέων και της κοινωνίας. Πρέπει, λοιπόν, να λαμβάνεται υπόψη η σχέση των γλωσσών με τις προοπτικές για επαγγελματική αποκατάσταση, οικονομικό κέρδος και ισχύ.

Αυτά τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία διαφέρουν από τη *Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση* και τις μεθόδους *Εμβάπτισης/ Κύριας Εκπαίδευσης/ ΑΔΓ* (ESL). Η Μεταβατική Δίγλωσση Εκπαίδευση στις Η.Π.Α. ουσιαστικά στοχεύει στη μετάβαση των παιδιών σε μια αποκλειστικά αγγλόφωνη διδασκαλία μετά από δύο ή περισσότερα χρόνια. Αντίθετα, τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία στοχεύουν να καταστήσουν το παιδί ικανό να αυξήσει την επάρκειά του σε δύο γλώσσες (π.χ. ισπανικά και αγγλικά στις Η.Π.Α.). Τα σχολεία αυτού του τύπου διαφέρουν από τα καναδικά σχολεία *Δίγλωσσης Εκπαίδευσης Εμβάπτισης* ως προς το γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών. Τα σχολεία όπου εφαρμόζεται η εμβάπτιση περιλαμβάνουν συνήθως μόνο παιδιά της γλωσσικής πλειονότητας, τα οποία μαθαίνουν αρκετά ή τα περισσότερα μαθήματα μέσω μιας δεύτερης γλώσσας (π.χ. αγγλόφωνα παιδιά που μαθαίνουν μέσω των γαλλικών στα Καναδικά σχολεία). Τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία επιδιώκουν να συμπεριλάβουν ένα ισορροπημένο μείγμα παιδιών που να προέρχονται από δύο (ή περισσότερες) διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες (π.χ. από ισπανόφωνες και αγγλόφωνες οικογένειες στις Η.Π.Α.). Τα σχολεία αυτά διαφέρουν από τα σχολεία *Εξελικτικής Διατήρησης (Γλωσσικής Κληρονομιάς)* ως προς το ότι στοχεύουν περισσότερο στον ισοδύναμο αριθμό των παιδιών από τη γλωσσική πλειονότητα και μειονότητα, με ελαφρώς μεγαλύτερη έμφαση στη δίγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα. Η Εξελικτική Εκπαίδευση γλωσσικής διατήρησης ασχολείται συγκριτικά περισσότερο με τη διατήρηση της εθνικής γλώσσας, της εθνικής κουλτούρας και, σε πολλές περιπτώσεις, έχει μεγαλύτερο αριθμό παιδιών από γλωσσικές μειονότητες. Ο τύπος του σχολείου που μπορεί να σταθεί σε μια γειτονιά καθορίζεται συχνά από τον κοινωνιογλωσσικό χαρακτήρα του σχολικού πληθυσμού (π.χ. από το μέγεθος μιας ή περισσότερων μειονοτικών γλωσσικών ομάδων, από την παρουσία πρόσφατα ή ήδη εγκατεστημένων μετοίκων, από τον αριθμό των ομιλητών της πλειονοτικής γλώσσας).

Τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες φαίνεται πως χρονολογούνται στα 1963 στην επαρχία Dade της Φλόριντα και πως αναπτύχθηκαν από την κουβανέζικη κοινότητα σ' εκείνη την περιοχή των Η.Π.Α. Τον Σεπτέμβριο του 1963, το *Δημοτικό Σχολείο Coral Way* ξεκίνησε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, το οποίο περιλάμβανε τόσο ισπανόφωνους όσο και αγγλόφωνους μαθητές. Κατά τη δεκαετία του 1960, άλλα δεκατέσσερα τέτοια δίγλωσσα σχολεία ιδρύθηκαν στην επαρχία Dade. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι πολλοί Κουβανοί περίμεναν ότι θα γυρίσουν στην Κούβα, πιστεύοντας πως το καθεστώς του Κάστρο δεν θα επιβίωνε. Οι ντόπιοι υποστήριζαν τη διατήρηση των ισπανικών μεταξύ των Κουβανών που σύντομα θα έφευγαν. Τα ντόπια αγγλόφωνα παιδιά των μεσοαστικών οικογενειών γράφτηκαν στο σχολείο. Αυτή η ενέργεια αντανάκλασε την επιθυμία των γονέων να λάβουν τα παιδιά τους ξενόγλωσση μόρφωση κατά το πρότυπο του αρχικού θριάμβου της Ρωσίας έναντι των Η.Π.Α. στον διαστημικό αγώνα δρόμου (το 1958, έγινε η εκτόξευση του ρωσικού Σπούτνικ).

Από τότε, ο αριθμός των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες σημείωσε σταθερή **ανοδική πορεία**, ιδιαίτερα από το 1989. Το ένα τρίτο σχεδόν των σχολείων βρίσκονταν στην Καλιφόρνια και ένα άλλο στη Νέα Υόρκη. Από τα 170 περίπου σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες, δεκαέξι άλλες Πολιτείες έχουν Αμφίδρομα Δίγλωσσα Σχολεία (π.χ. η Αριζόνα, η Μασαχουσέτη, το Τέξας και η Βιρτζίνια). Οι γλώσσες της διδασκαλίας στα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Προγράμματα των Η.Π.Α. είναι κατά κύριο λόγο ισπανικά/ αγγλικά (στο 90% των σχολείων), χωρίς όμως να λείπουν και οι ακόλουθοι συνδυασμοί: καντονέζικα/ αγγλικά, πορτογαλικά/ αγγλικά, κρεολικά Αιτήζ/ αγγλικά, κορεατικά/ αγγλικά, ρωσικά/ αγγλικά, ιαπωνικά/ αγγλικά και γαλλικά/ αγγλικά. Το 85% περίπου όλων αυτών των σχολείων λειτουργούν από το νηπιαγωγείο ως την έκτη τάξη.

Αξιολογήσεις της **αποδοτικότητας** των Αμφίδρομων Δίγλωσσων Σχολείων δείχνουν κάποια επιτυχία. Όπως υποστηρίζει η Christian: «Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις μελέτες σχετικά με τα Αμφίδρομα Δίγλωσσα Προγράμματα τονίζουν την αποδοτικότητά τους στην εκπαίδευση των μη ιθαγενών αγγλόφωνων μαθητών, την υπόσχεσή τους για διεύρυνση των γλωσσικών αποθεμάτων του έθνους μας, μέσω της διατήρησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών από τις μειονότητες στην ιθαγενή τους γλώσσα και της καλλιέργειας γλωσσικών δεξιοτήτων σε μια δεύτερη γλώσσα στους αγγλόφωνους μαθητές, καθώς επίσης και την ελπίδα τους για βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των πλειονοτικών και μειονοτικών ομάδων μέσα από την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης και εκτίμησης».

**Παράδειγμα** Αμφίδρομου Δίγλωσσου Σχολείου αποτελεί το Δίγλωσσο Δημοτικό Σχολείο James F. Oyster στην πρωτεύουσα Ουάσινγκτον. Διαθέτει ένα αμφίδρομο πρόγραμμα, το οποίο ξεκίνησε το 1971. Η πρωτοβουλία ήταν της τοπικής κοινότητας (γονείς και ντόπιοι πολιτικοί), ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο που να ξεπερνά τα γλωσσικά, πολιτιστικά, εθνικά και κοινωνικά σύνορα. Οι γονείς είναι εξαιρετικά δραστήριοι στη διεύθυνση του σχολείου. Περιλαμβάνει μαθητές από το νηπιαγωγείο ως την έκτη τάξη, εκ των οποίων το 58% είναι λατινογενείς, το 26% λευκοί, το 12% μαύροι και το 4% Ασιάτες. Σχεδόν δύο στα πέντε παιδιά προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα (π.χ. τους παρέχεται δωρεάν σίτιση)

Το πρόγραμμα του Δίγλωσσου Δημοτικού Σχολείου James F. Oyster ξεχωρίζει, διότι έχει δύο δασκάλους σε κάθε τμήμα: ο ένας μιλά στους μαθητές μόνο στα ισπανικά, ενώ ο άλλος τους μιλά μόνο στα αγγλικά. Οι μαθητές παρακολουθούν τις παραδόσεις στα ισπανικά και τα αγγλικά, ίσης περίπου διάρκειας. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διέπεται από μια ισχυρή πολυπολιτισμική διάσταση, καθώς ενθαρρύνει και σέβεται τη συμβολή διαφορετικών παιδιών. Η έννοια της ισότητας διαποτίζει τον χαρακτήρα του σχολείου. Αυτό φαίνεται από τη δήλωση των εκπροσώπων του σχολείου: «Κεντρικός στόχος του Δίγλωσσου Σχολείου Oyster είναι η καλλιέργεια της διγλωσσίας, της διγλωσσικής ικανότητας στον γραπτό λόγο και της διπολιτισμικότητας σε κάθε μαθητή, μέσα από την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, την πρόσκτηση γλωσσικής και επικοινωνιακής ευχέρειας και την εκτίμηση των διαφορών στο φυλετικό και εθνικό υπόβαθρο, καθώς και η συγκρότηση θετικής αυτοαντίληψης και περηφάνιας καθενός για την κληρονομιά του».

## **Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες**

Η Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες [Bilingual Education in Majority Languages] συνίσταται στην παράλληλη χρήση *δύο* (ή περισσότερων) *κυρίαρχων γλωσσών* στο σχολείο. Οι στόχοι αυτών των σχολείων περιλαμβάνουν συνήθως τη διγλωσσία ή την πολυγλωσσία, τη διγλωσσική ικανότητα στον γραπτό λόγο και την πολιτιστική πολλαπλότητα. Τέτοια σχολεία τα βρίσκουμε σε κοινωνίες όπου μεγάλο μέρος του πληθυσμού είναι ήδη δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι (π.χ. Σιγκαπούρη, Λουξεμβούργο) ή όπου υπάρχει σημαντικός αριθμός ιθαγενών ή εκπατρισμένων που θέλουν να γίνουν δίγλωσσοι (π.χ. να μορφωθούν μέσω των αγγλικών και των ιαπωνικών στην Ιαπωνία). Παραδείγματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες στην *Ασία* περιλαμβάνουν τα σχολεία στα αραβικά–αγγλικά, στα bahasa melayu–αγγλικά, στα επίσημα κινεζικά–αγγλικά και στα ιαπωνικά–αγγλικά. Στην Αφρική και την Ινδία υπάρχουν επίσης σχολεία όπου μια τοπική «πλειονοτική» γλώσσα και μια διεθνής γλώσσα συνυπάρχουν ως μέσα διδασκαλίας σ' ένα σχολείο. Η διγλωσσία σε αυτή την τοπική γλώσσα και τη διεθνή γλώσσα (π.χ. γαλλικά, αγγλικά) αποτελεί τον στόχο και το αποτέλεσμα της επίσημης εκπαίδευσης. Γενικά, αυτά τα σχολεία περιλαμβάνουν παιδιά από γλωσσικές πλειονότητες, με παραλλαγές στη γλωσσική ανομοιογένεια ή ομοιογένεια των τμημάτων.

Στα ασιατικά παραδείγματα, μια χώρα (π.χ. το Brunei, στις νότιες ακτές του Βόρνεο, η Ταϊβάν) ή μια περιοχή μπορεί να έχει μια κυρίαρχη αυτόχθονη γλώσσα και να επιθυμεί να εισαγάγει στο σχολείο και μια δεύτερη διεθνή γλώσσα όπως τα αγγλικά. Η διεθνής γλώσσα θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας παράλληλα με την ιθαγενή γλώσσα. Στόχος της είναι αθροιστικά δίγλωσσοι μαθητές ικανοί στην ανάγνωση και τη γραφή σε δύο γλώσσες, και μέσο επίτευξής του ένα πρόγραμμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης μέσω Εμπλουτισμού. Για παράδειγμα, το σχολικό σύστημα Dwibahasa “δύο γλώσσες” στο Brunei λειτουργεί μέσω της μαλαισιανής γλώσσας (bahasa melayu) και της αγγλικής. Στη Νιγηρία η δίγλωσση εκπαίδευση είναι παρούσα, ειδικά στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη χρήση της αγγλικής και μιας από τις εθνικές γλώσσες της χώρας: τη hausa (γλώσσα της νέγκρικης φυλής του Σουδάν), την ibo (γλώσσα φυλής κοντά στον Νίγηρα) ή τη yoruba (γλώσσα των αφρικανών της νοτιοδυτικής Νιγηρίας). Στη Σιγκαπούρη, τα αγγλικά μαζί με την επίσημη κινεζική, τη μαλαισιανή ή την tamil (δραβιδική γλώσσα της νότιας Ινδίας και της Σρι Λάνκα) –οι τέσσερις επίσημες γλώσσες της χώρας– συνιστούν τη δίγλωσση εκπαίδευση. Στη Γερμανία, το ζευγάρι των γερμανικών με τα γαλλικά, τα αγγλικά, τα ισπανικά και τα ολλανδικά στοχεύει στη δημιουργία ενός «γερμανικού μοντέλου» για την ευρωπαϊκή πολυπολιτισμική και δίγλωσση εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, ο γενικός όρος *Δίγλωσση Εκπαίδευση σε Κυρίαρχες Γλώσσες* περιλαμβάνει διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. μια ήδη δίγλωσση χώρα, μια χώρα που επιθυμεί να αυξήσει τα ποσοστά διγλωσσίας της).

Στη συνέχεια θα δούμε δύο ιδιαίτερα παραδείγματα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες, ξεκινώντας με το Κίνημα του Διεθνούς Σχολείου [International School Movement] και συνεχίζοντας με το Κίνημα του Ευρωπαϊκού Σχολείου [European School Movement].

### **Τα Διεθνή Σχολεία**

Τα Διεθνή Σχολεία είναι μια συλλογή διαφόρων σχολείων ανά τον κόσμο. Αριθμούν πάνω από 850 σχολεία και βρίσκονται σε περισσότερες από ογδόντα χώρες του κόσμου, κυρίως σε μεγάλες πόλεις. Απευθύνονται κυρίως στους εύπορους, καθώς οι γονείς πληρώνουν διδάκτρα για μια κατά κύριο λόγο *ιδιωτική, επιλεκτική και αυτόνομη εκπαίδευση*. Οι γονείς των παιδιών

αυτών των σχολείων ανήκουν συχνά στο διπλωματικό σώμα, σε πολυεθνικές εταιρίες ή σε διεθνείς επιχειρήσεις, οι οποίοι κινούνται σε γεωγραφικό και επαγγελματικό επίπεδο. Άλλα παιδιά σ' ένα Διεθνές Σχολείο κατάγονται από την περιοχή και οι γονείς τους θέλουν να αποκτήσουν μόρφωση με διεθνή χαρακτήρα. Η μία γλώσσα του σχολείου είναι κανονικά τα αγγλικά. Τα Διεθνή Σχολεία που έχουν ως μοναδικό μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων τα αγγλικά δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στην κατηγορία Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες. Αυτά τα σχολεία γίνονται δίγλωσσα, όταν ενσωματώνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα μια εθνική ή διεθνής γλώσσα. Κάποιες φορές, η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται μόνο ως μάθημα (ως την ηλικία των 12 περίπου ετών). Σε άλλα σχολεία, η δεύτερη γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο για τη διδασκαλία μέρους των μαθημάτων. Μερικά σχολεία δίνουν στους μαθητές τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια τρίτη και τέταρτη γλώσσα. Σε γενικές γραμμές, οι γλώσσες των Διεθνών Σχολείων είναι κυρίαρχες γλώσσες με διεθνές κύρος. Σπάνια συναντάμε σε αυτά μειονοτικές γλώσσες.

Το πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα Διεθνή Σχολεία αντικατοπτρίζει συνήθως την αμερικανική, τη βρετανική, αλλά και την τοπική διδακτική παράδοση. Οι δάσκαλοι κατάγονται από διάφορες χώρες, ενώ αφθονούν τα στελέχη με βρετανική και αμερικανική εκπαίδευση. Κάποια προετοιμάζουν τα παιδιά για το Διεθνές Απολυτήριο [International Baccalaureate], για τα αμερικανικά τεστ και τις βρετανικές εξετάσεις, ενώ τα περισσότερα τα προετοιμάζουν για πανεπιστήμια στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Παρακάτω ακολουθούν τρία παραδείγματα τέτοιων σχολείων.

Ένα πρώτο παράδειγμα είναι το *Διεθνές Σχολείο Nichimachi* [Nichimachi International School] στο Τόκιο. Το όριο ηλικίας των μαθητών κυμαίνεται από τα 5 έως τα 15 και το σχολείο καλύπτει τις ανάγκες περισσότερων από 400 μαθητών 30 περίπου εθνικοτήτων. Οι πενήντα πάνω κάτω καθηγητές του σχολείου προέρχονται από 12 εθνικότητες. Το σχολείο είναι ένα κέντρο αφιερωμένο στη δίγλωσσία στα αγγλικά και τα ιαπωνικά, καθώς επίσης και στις πολυπολιτισμικές μελέτες. Η σύνθεση των μαθητών είναι: 20% Ιάπωνες, 35% Αμερικανοί, 20% με τον ένα γονέα Ιάπωνα και τον άλλο άλλης εθνικότητας και 25% άλλες εθνικότητες [...].

Ένα άλλο παράδειγμα είναι το *Σχολείο John F. Kennedy* στο Βερολίνο. Το σχολείο αποτελείται από 1300 περίπου μαθητές ηλικίας 5 έως 19 ετών, από 20 και πάνω εθνικότητες, με τους Γερμανούς και τους Αμερικανούς να συνιστούν την πλειοψηφία. Το 50% των δασκάλων είναι από τις Ηνωμένες Πολιτείες και το άλλο 50% από τη Γερμανία. Το σχολείο είναι δίγλωσσο, διεθνικό και διπολιτιστικό στα γερμανικά και τα αγγλικά, με διδασκαλία και στις δύο γλώσσες. Η φοίτηση είναι δωρεάν [...].

Το *Δίγλωσσο Σχολείο Bayan* στο Κουβέιτ δέχεται μαθητές ηλικίας 3 έως 17 ετών και περιλαμβάνει περίπου 900 μαθητές από 14 εθνικότητες. Οι δάσκαλοι προέρχονται από 15 εθνικότητες. Πρόκειται για ένα δίγλωσσο σχολείο που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αραβική κουλτούρα, παράδοση, κληρονομιά και ταυτότητα, ενώ παράλληλα προετοιμάζει τους αποφοίτους του για φοίτηση σε κολέγια και πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο. Οι γλώσσες της διδασκαλίας είναι τα αραβικά και τα αγγλικά [...].

### **Ευρωπαϊκά Σχολεία**

Ένα άλλο ευρωπαϊκό παράδειγμα Δίγλωσσης Εκπαίδευσης σε Κυρίαρχες Γλώσσες είναι το *Κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων*. Αυτά τα σχολεία, τα οποία απευθύνονται κυρίως στην ελίτ όσων εργάζονται στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), είναι πολύγλωσσα και καλύπτουν τις ανάγκες περίπου 15.000 παιδιών από διάφορα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η επίσημη αφετηρία τους ήταν στα 1958 στο Λουξεμβούργο, ενώ ακολούθησαν σχολεία στο Βέλγιο, την Ιταλία, τη Γερμανία, τις Σκανδιναβικές χώρες και την Αγγλία. Αυτά τα Ευρωπαϊκά Σχολεία διαθέτουν ως και έντεκα διαφορετικά γλωσσικά τμήματα, τα οποία αντιπροσωπεύουν την πρώτη γλώσσα των μαθητών (αριθμός που μπορεί να αυξηθεί καθώς θα γίνονται και άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε.). Τα μικρότερα παιδιά χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ως μέσο μάθησης, διδάσκονται, όμως, και σε μια δεύτερη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά ή γερμανικά) στη διάρκεια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής τους. Τα μεγαλύτερα παιδιά λαμβάνουν ένα μέρος της εκπαίδευσής τους στη μητρική τους γλώσσα και ένα άλλο μέρος της σε μια *γλώσσα φορέα* ή σε μια *γλώσσα εργασίας*. Η γλώσσα φορέας θα είναι συνήθως μια «κυρίαρχη» δεύτερη γλώσσα που επιλέγει το παιδί μεταξύ της αγγλικής, της γαλλικής και της γερμανικής και θα διδαχθεί από ιθαγενείς ομιλητές. Όσοι μαθητές είναι ιθαγενείς ομιλητές αυτής της γλώσσας θα είναι παρόντες στο σχολείο ως γλωσσικά πρότυπα προς μίμηση. Η *γλώσσα φορέας* χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της ιστορίας, της γεωγραφίας και των οικονομικών σε μεικτές γλωσσικές ομάδες μαθητών από τον τρίτο χρόνο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, οι μαθητές διδάσκονται μια *τρίτη* γλώσσα για τουλάχιστον 360 ώρες.

Το προϊόν αυτής της μόρφωσης είναι συνήθως λειτουργικά δίγλωσσοι και συχνά πολύγλωσσοι μαθητές με αίσθηση της πολιτιστικής πολλαπλότητας, της ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικότητας και της ευρωπαϊκής ταυτότητας. Η επίσημη ενσωμάτωση και εναρμόνιση μαθητών από διαφορετικές εθνικότητες επιτυγχάνεται με τα μαθήματα *ευρωπαϊκών ωρών* [European hours], όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα φορέας. Οι ευρωπαϊκές ώρες αποτελούν σημαντικό συστατικό του Αναλυτικού Προγράμματος από την τρίτη τάξη του δημοτικού. Παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο εργάζονται από κοινού σε τμήματα 20-25 μαθητών σε τρία μαθήματα την εβδομάδα. Μια μικρή ομαδική εργασία με ένα ρεαλιστικό, υλοποιήσιμο στόχο (π.χ. να φτιάξουν μαριονέτες) παρέχει το θέμα για μια ευρωπαϊκή ώρα υποστηριζόμενη από το περιβάλλον και χωρίς υψηλές γνωστικές απαιτήσεις. Σκόπιμα και με άμεσο τρόπο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να σεβαστούν τη μητρική γλώσσα του καθενός. Τα παιχνίδια και η σωματική αγωγή προσφέρονται επίσης για τη συνεργατική ανάμιξη μαθητών από διαφορετικά γλωσσικά τμήματα. Η γλωσσική ανάμιξη γίνεται προκειμένου να αποφευχθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και να συγκροτηθεί μια υπερεθνική ευρωπαϊκή ταυτότητα.

Μια σημαντική διαφορά ανάμεσα στο κίνημα των Ευρωπαϊκών Σχολείων και στα καναδικά Προγράμματα Εμβάπτισης είναι ότι η δεύτερη γλώσσα διδάσκεται ως μάθημα πριν χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας. Αλλά ακόμη και τότε, αυτή η δεύτερη γλώσσα εξακολουθεί να διδάσκεται ως μάθημα, οδηγώντας σε ένα υψηλό επίπεδο γραμματικής ορθότητας.

Σύμφωνα με μια *έρευνα* των Housen & Baetens Beardsmore σε ένα Ευρωπαϊκό σχολείο «αυτή η ισχυρή αφοσίωση στις γλώσσες δεν έχει επιβλαβείς συνέπειες στην ακαδημαϊκή επίδοση, όπως μπορεί να εκτιμηθεί από τα αποτελέσματα των τελικών εξετάσεων για το Ευρωπαϊκό Απολυτήριο, όπου το 90% των μαθητών σημείωσαν επιτυχία». Εντούτοις, η δίγλωσσία, η δίγλωσσική εγγραμματοσύνη και η πολυπολιτισμικότητα δεν απορρέουν μόνο από

την εκπαίδευση στο σχολείο. Ενδέχεται να είναι και οι γονείς δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι και τα παιδιά είναι πιθανότερο να προέρχονται από μορφωμένες, μεσοαστικές οικογένειες γραφειοκρατών, με θετική άποψη για τη διγλωσσία. Τα προαύλια είναι πολύγλωσσα, το ίδιο και η δορυφορική τηλεόραση στην Ευρώπη, ενώ η ιδέα του εξευρωπαϊσμού που καλλιεργείται σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό παράγει προνομιούχους Ευρωπαίους μαθητές, «μορφωμένους δίγλωσσους, με την ίδια άνεση και στις δύο γλώσσες, με τη δική τους εθνική κουλτούρα και με υπερεθνική Ευρωπαϊκή ταυτότητα». Οι **δεδηλωμένοι στόχοι** του κινήματος των Ευρωπαϊκών Σχολείων είναι οι εξής (όπως προσαρμόστηκαν βάσει πληροφοριών από το Κεντρικό Γραφείο του Αντιπροσώπου του Διοικητικού Συμβουλίου των Ευρωπαϊκών Σχολείων):

- να καλλιεργήσουν στους μαθητές την πίστη στη δική τους εθνική ταυτότητα –το θεμέλιο για την συγκρότησή τους ως Ευρωπαίων πολιτών,
- να προσφέρουν μια ορθή εκπαίδευση, βασισμένη σ' ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, από το νηπιαγωγείο μέχρι την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο,
- να αναπτύξουν υψηλά στάνταρ στον προφορικό και γραπτό λόγο στη μητρική και σε δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες,
- να αναπτύξουν δεξιότητες στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους,
- να ενθαρρύνουν μια ευρωπαϊκή και σφαιρική θεώρηση της ιστορίας και της γεωγραφίας, αντί της στενότερης, εθνικιστικής,
- να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα στη μουσική και στις εικαστικές τέχνες και την εκτίμηση των καλύτερων δειγμάτων της κοινής ευρωπαϊκής καλλιτεχνικής κληρονομιάς,
- να αναπτύξουν σωματικές δεξιότητες και να ενσταλάξουν στους μαθητές την ανάγκη για ζωή μέσω της συμμετοχής σε αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες,
- να προσφέρουν στους μαθητές επαγγελματική καθοδήγηση στην επιλογή των μαθημάτων τους και στις αποφάσεις τους για καριέρα ή για πανεπιστημιακές σπουδές, στα τελευταία χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- να καλλιεργήσουν την ανοχή, τη συνεργασία, την επικοινωνία και το ενδιαφέρον για τους άλλους σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας,
- να παράσχουν υψηλού επιπέδου διδασκαλία προσλαμβάνοντας ικανό και έμπειρο προσωπικό από τα Υπουργεία Παιδείας των αντίστοιχων χωρών.

Στην **Ευρώπη** υπάρχουν κι άλλα σχολεία (πέρα από τα Ευρωπαϊκά Σχολεία), τα οποία χρησιμοποιούν στη διδασκαλία των μαθημάτων δύο ή περισσότερες γλώσσες με κύρος. Για παράδειγμα, στο **Λουξεμβούργο**, τα παιδιά που μιλούν τη γλώσσα του Λουξεμβούργου, μετά τη γέννησή τους γίνονται τρίγλωσσα (λουξεμβουργιανά, γαλλικά, γερμανικά) μέσω της εκπαίδευσης. Τα παιδιά αρχίζουν την εκπαίδευσή τους στα πέντε τους χρόνια με τα λουξεμβουργιανά (μια ποικιλία της διαλέκτου της βόρειας Γερμανίας). Τα γερμανικά αποτελούν αρχικά σχολικό μάθημα, ενώ στη συνέχεια εισάγονται ως κύριο μέσο διδασκαλίας. Μέχρι το τέλος της έκτης τάξης, τα παιδιά λειτουργούν σε πολλά μαθήματα στα γερμανικά. Τα γαλλικά εισάγονται ως μάθημα στη δεύτερα τάξη και χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο ως μέσο διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν και τις τρεις γλώσσες ως γλώσσες εργασίας, μέχρι την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους. Μέσω της έμφασης στη μητρική γλώσσα κατά τα πρώτα χρόνια, την έμφαση στα γερμανικά στην πρωτοβάθμια και στα γαλλικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα παιδιά γίνονται τρίγλωσσα και

αποκτούν ικανότητα στην ανάγνωση και τη γραφή σε δύο γλώσσες (στα γαλλικά και στα γερμανικά).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αφού είδαμε τους δέκα τύπους δίγλωσσης εκπαίδευσης, το λογικότερο ερώτημα που πρέπει να θέσουμε είναι αν ο ένας τύπος είναι πιο αποτελεσματικός από τον άλλο. Για τα ισπανόφωνα παιδιά στις Η.Π.Α., είναι άραγε καλύτερο να ενταχθούν σε προγράμματα Εμβύθισης, σε Μεταβατικά, Κληρονομιάς ή Αμφίδρομα; Για έναν μονόγλωσσο αγγλόφωνο θα ήταν επιβλαβές να ακολουθήσει Εκπαίδευση Εμβάπτισης αντί για την κύρια εκπαίδευση;

[8] **Κείμενο 7:** Genesse, F., επιμ. 1997. *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole curriculum, the Whole Community*. 5η έκδ. Κέμπριτζ: Cambridge university Press, σελ. 1-11.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που μας απασχολεί σε αυτό το βιβλίο είναι τα παιδιά ηλικίας μεταξύ 4 και 12 περίπου ετών, που έχουν μάθει μία ή και περισσότερες γλώσσες πέρα από την αγγλική κατά την προσχολική ηλικία, που κατοικούν σε αγγλόφωνες κατά κύριο λόγο κοινότητες ή χώρες και που λαμβάνουν την παιδεία τους κυρίως μέσω της αγγλικής γλώσσας. Σε κάποιες χώρες, όπως στον Καναδά και στις Η.Π.Α., θα λέγαμε πως αυτά τα παιδιά βρίσκονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση· σε άλλα μέρη το σχολικό επίπεδο αυτής της ηλικιακής ομάδας πιλοφορείται αλλιώς. Δεν έχει σημασία η συγκεκριμένη ορολογία που χρησιμοποιείται για να δηλωθεί το σχολικό επίπεδο. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι τα παιδιά αυτά βρίσκονται στα –πολύ βασικά για τη διαμόρφωσή τους– προεφηβικά χρόνια της ζωής τους και ότι η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι για αυτά μια αναγκαιότητα, όχι μόνο για την κοινωνική τους ενσωμάτωση στη ζωή του σχολείου και της κοινότητας γενικότερα, αλλά επίσης για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στο σχολείο με απώτερο σκοπό την οικονομική τους επιβίωση και την ευδαιμονία στην μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Σε όλο το βιβλίο θα αναφερόμαστε στα παιδιά αυτά με τη συντομογραφία Α.Δ.Γ. (Αγγλικά ως Δεύτερη Γλώσσα), ή αλλιώς μαθητές και παιδιά δεύτερης γλώσσας, και σε κάποιες περιπτώσεις με τον όρο παιδιά «γλωσσικών μειονοτήτων». Αυτοί οι όροι έχουν επιλεχθεί, γιατί δεν διαθέτουν τα σοβαρότερα μειονεκτήματα των εναλλακτικών όρων που σκεφτήκαμε μαζί με τους υπόλοιπους συνεισφέροντες στον τόμο αυτό. Κάποιοι από αυτούς, όπως ο όρος **Περιορισμένης Επάρκειας στην Αγγλική** (Π.Ε.Α.), είναι απορριπτέοι, γιατί εστιάζουν σε προφανείς ελλείψεις στην ανάπτυξη αυτών των παιδιών. Άλλοι, όπως ο όρος **δίγλωσσοι**, αποφεύγονται, γιατί εστιάζουν σε ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να μην ταιριάζει σε όλους τους μαθητές. Αυτό δεν σημαίνει πως δεν υποστηρίζουμε την επίτευξη της δίγλωσσίας για μαθητές Α.Δ.Γ. όπως μάλιστα και για αγγλόφωνους μαθητές. Αντίθετα, την υποστηρίζουμε. Επιπλέον, αν και εστιάζουμε στην εργασία μέσα σε σχολικά περιβάλλοντα όπου η αγγλική είναι το κύριο γλωσσικό μέσο, αυτό δεν σημαίνει πως δείχνουμε προτίμηση σε εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά Α.Δ.Γ., στα οποία η διδασκαλία γίνεται με χρήση μόνο της αγγλικής. Ούτε και σημαίνει ότι



πιστεύουμε πως η γλώσσα του σπιτιού και η κουλτούρα αυτών των παιδιών θα πρέπει να αγνοηθούν από τα σχολεία και να αντικατασταθούν από την αγγλική γλώσσα και την κουλτούρα της πλειονότητας. Αντίθετα, πιστεύουμε πως η διατήρηση και η ανάπτυξη της γλώσσας και της κουλτούρας του σπιτιού είναι στόχοι παιδαγωγικά ορθοί και ουσιαστικά στοιχεία οποιοδήποτε αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προγράμματος [...]. Πράγματι, όπου είναι εφικτό και όπου είναι επιθυμητό από τους γονείς, πρέπει να ενθαρρύνεται ιδιαίτερα η χρήση της γλώσσας του σπιτιού και η ενσωμάτωση της δικής τους κουλτούρας στο πρόγραμμα και στις δραστηριότητες του σχολείου. Η έρευνα έχει δείξει πως τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες που αναπτύσσουν πλήρως τις γλωσσικές δεξιότητες στην πρώτη τους γλώσσα κατά την προσχολική ηλικία, συχνά περνάνε στο αγγλόφωνο σχολικό περιβάλλον πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά από τα παιδιά που δεν διατηρούν την πρώτη τους γλώσσα [...].

Αν και οι όροι *A.Δ.Γ* και *δεύτερη γλώσσα* συναντιούνται σε όλη την έκταση αυτού του βιβλίου, έχουμε επιφυλάξεις ως προς τη χρήση τους. Η βασική επιφύλαξη είναι πως εστιάζουν την προσοχή σε μία μόνο πλευρά της διδασκαλίας και της μάθησης αυτών των παιδιών –την πλευρά της δεύτερης γλώσσας· το ενδιαφέρον μας όμως εκτείνεται σε ολόκληρη την εκπαίδευση του παιδιού –ακαδημαϊκή, γνωστική και κοινωνική, σε συνδυασμό με τη γλωσσική. Γι' αυτό τον λόγο το βιβλίο έχει τον τίτλο *Εκπαιδύοντας Παιδιά Δεύτερης Γλώσσας: Το Παιδί ως Όλο, το Πρόγραμμα ως Όλο, η Κοινότητα ως Όλο*. Η αποτελεσματική εκπαίδευση παιδιών δεύτερης γλώσσας απαιτεί μια πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση από αυτήν που έχει χαρακτηρίσει την σκέψη των ειδικών και την πρακτική μέχρι σήμερα. Όταν μιλάω για ολοκληρωμένη προσέγγιση, δεν αναφέρομαι μόνο στην ενοποίηση γλώσσας και περιεχομένου, αν και αυτό είναι σημαντικό. Πολύ συχνά συμβαίνει η διδασκαλία παιδιών που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και που μαθαίνουν μέσω μιας δεύτερης γλώσσας να μην έχει συνδυαστεί με άλλες σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση παιδιών δεύτερης γλώσσας έχει κρατηθεί αποκομμένη από ζητήματα που αφορούν την κοινωνική τους ενσωμάτωση σε «κανονικές» τάξεις και στο σχολείο γενικότερα. Έχει μετατεθεί σε ειδικούς δασκάλους δεύτερης γλώσσας, εμποδίζοντας έτσι τους εξειδικευμένους δασκάλους των διαφόρων μαθημάτων και τους δασκάλους δεύτερης γλώσσας να συνδυάσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες και τους πόρους που διαθέτουν και να συνεργαστούν εκτενώς στον σχεδιασμό ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές δεύτερης γλώσσας. Για τη διδασκαλία δεύτερων γλωσσών έχουν προταθεί εξειδικευμένες και συχνά απόκρυφες μέθοδοι διδασκαλίας –μέθοδοι που σε πολλές περιπτώσεις δυσχεραίνουν τον συνδυασμό και τον συντονισμό της διδασκαλίας αγγλόφωνων μαθητών και μαθητών δεύτερης γλώσσας στην ίδια αίθουσα. Επιπλέον, η διδασκαλία μαθητών δεύτερης γλώσσας έχει κρατηθεί αποκομμένη από την εξωσχολική τους «εκπαίδευση» –αυτή που λαμβάνουν μέσα στις οικογένειες και τις κοινότητές τους–, με αποτέλεσμα η επίσημη εκπαίδευση που αποκτά το παιδί να μην συνδυάζεται με τη ζωή και τη μάθηση εκτός σχολείου.

Το μήνυμα που περνάει μέσα από αυτό το βιβλίο είναι πολύ διαφορετικό. Επιδιώκει να ενσωματώσει τη θεωρητική σκέψη με την πρακτική της διδασκαλίας μαθητών δεύτερης γλώσσας μέσα από την οπτική του παιδιού ως όλου, του προγράμματος ως όλου και της κοινότητας ως όλου. Τα θεωρητικά επιχειρήματα και οι παιδαγωγικές προτάσεις που παρουσιάζονται ισχύουν ανεξάρτητα από το ποια γλώσσα είναι το κύριο μέσο διδασκαλίας –είτε αυτή είναι η πρώτη γλώσσα του παιδιού είτε μια δεύτερη γλώσσα. Έτσι, πολλά από αυτά που έχουμε να πούμε αφορούν όχι μόνο τους δασκάλους και ειδικούς δεύτερης γλώσσας, αλλά και

τους εξειδικευμένους δασκάλους των διαφόρων μαθημάτων, τους δασκάλους δίγλωσσων ατόμων και τους ειδικούς στην ανάπτυξη της πρώτης γλώσσας.

Πίσω από αυτή την οπτική βρίσκονται πεπαιθώσεις, οι οποίες έχουν παίξει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στον σχεδιασμό αυτού του βιβλίου. Κάποιες ήταν αρχικά ξεκάθαρες και ισχυρές· άλλες ήταν ασαφείς και κακοδιατυπωμένες· όλες τους εμπλουτίστηκαν και ξεκαθαρίστηκαν για μένα μέσα από τη συνεργασία μου με τους συγγραφείς του τόμου, των οποίων τα κεφάλαια πρόκειται να διαβάσετε. Είναι σημαντικό, και ελπίζω χρήσιμο, να εξετάσουμε συνοπτικά αυτές τις πεπαιθώσεις, προκειμένου να φανεί ξεκάθαρα η γενική οπτική που κινητοποίησε την οργάνωση αυτού του βιβλίου και την ενότητα των θεμάτων, που χρησιμεύει στον συγκερασμό των ποικίλων συνεισφορών που ακολουθούν. Καθώς διαβάζετε, μπορείτε να κρίνετε αν συμφωνείτε με αυτές τις πεπαιθώσεις και αν η θεωρία και η έρευνα που γίνεται αντικείμενο ανασκόπησης σε κάθε κεφάλαιο, τεκμηριώνουν επαρκώς τις προσεγγίσεις και τις οπτικές που αναπτύσσονται από τους συγγραφείς.

### **Το παιδί ως όλο**

Η αποτελεσματική διδασκαλία είναι αναπτυξιακή. Χτίζει επάνω σε δεξιότητες, γνώση και εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά πριν το σχολείο και κατά τα σχολικά τους χρόνια, και επεκτείνει και διευρύνει τις δεξιότητες και τις εμπειρίες τους με τρόπους που έχουν νόημα, από αναπτυξιακή άποψη, καθ' όλη τη σχολική τους πορεία. Με άλλα λόγια, το σημείο εκκίνησης για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας είναι το παιδί –η διδασκαλία των παιδιών δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι καταρχήν και πρώτιστα *παιδοκεντρική*. Από την οπτική του δασκάλου, ο σχεδιασμός και η παροχή καθοδήγησης με βάση τις υπάρχουσες ικανότητες του παιδιού και η χρήση εμπειριών και γνώσεων που είναι οικείες στον διδασκόμενο, παρέχουν μια ισχυρή βάση για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των γνώσεων του παιδιού προς νέες κατευθύνσεις. Από την οπτική του μαθητή δεύτερης γλώσσας, η μάθηση που βασίζεται σε εμπειρωμένες δεξιότητες και σε γνωστές εμπειρίες παρέχει ένα καθησυχαστικό πλαίσιο για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και εννοιών.

Είναι αξιωματικά αποδεκτό όσον αφορά την ανάπτυξη ότι, παρά τις γενικές αρχές που τη διέπουν κατά την προσχολική και πρώιμη σχολική ηλικία, υπάρχει τρομερή ποικιλομορφία στην ανάπτυξη των παιδιών ακόμα και μέσα στην ίδια κοινωνικοπολιτισμική ομάδα. Αυτή η ποικιλομορφία αντανακλά τις αθροιστικές επιδράσεις των θεσμικών και βιωματικών διαφορών μεταξύ των παιδιών (κοινωνικό, διατροφικό, ψυχοκινητικό υπόβαθρο, κλπ.). Για να είναι σημαντική, από αναπτυξιακή άποψη, η διδασκαλία παιδιών δεύτερης γλώσσας πρέπει να είναι και εξατομικευμένη, ώστε να λαμβάνει υπόψη τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών.

Καθόλου σπάνια, τα εκπαιδευτικά προγράμματα γι' αυτά τα παιδιά εστιάζουν στη διδασκαλία της γλώσσας αποκλείοντας άλλες πτυχές της ανάπτυξής τους. Εντούτοις, η έρευνα που γίνεται τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες σχετικά με την απόκτηση της γλώσσας από το παιδί, καταδεικνύει αποφασιστικά πως η αυθεντική εκμάθηση μιας γλώσσας δεν μπορεί να συντελεστεί ερήμην άλλων πτυχών της ανάπτυξής του. Είναι μάλλον άρρηκτα συνδεδεμένη, περιορίζεται από αυτή, αλλά και συμβάλλει στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη. Αυτές οι σχέσεις διεπίδρασης είναι πολυάριθμες και περίπλοκες, όμως κάποια απλά παραδείγματα μπορούν να δώσουν μια γενική εικόνα.

Στη σφαίρα της πρώιμης γνωστικής ανάπτυξης, θεωρείται γενικά πως ο λόγος που οι πρώτες λέξεις προφέρονται από το παιδί τη στιγμή που προφέρονται (συνήθως κατά το δεύτερο έτος της ζωής του) είναι γιατί στην περίοδο αυτή τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να σκέφτονται με σύμβολα. Οπότε είναι σε θέση να χρησιμοποιούν λέξεις, για να συμβολίσουν τον κόσμο γύρω τους. Μάλιστα, οι πρώτες λέξεις και τα πρώτα εκφωνήματα των παιδιών συνήθως αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα, κοινωνικά συμβάντα και συναισθήματα που αποτελούν μέρος των άμεσων εμπειριών τους, πιθανόν γιατί αυτές είναι οι εκφάνσεις της ζωής που γνωρίζουν τα παιδιά και στις οποίες, επομένως, μπορούν να αναφερθούν χρησιμοποιώντας γλωσσικά σύμβολα ή λέξεις.

Η απόκτηση και η χρήση λέξεων ως συμβόλων από μέρους των παιδιών εν τέλει απελευθερώνει τη σκέψη και την εμπειρία τους από το εδώ, το τώρα και το συγκεκριμένο, ώστε να μπορούν να σκέφτονται και να αναφέρονται σε αφηρημένες ιδέες, συναισθήματα και δυνατότητες [...]. Η γλώσσα δίνει ζωή σε αφηρημένες έννοιες όπως «φιλία», «εξέλιξη» και «δικαιοσύνη» χάρη στις συμβολικές της ιδιότητες. Ενώ οι πρώιμες εκδηλώσεις της γλώσσας περιορίζονται από το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού, η γλώσσα συνεισφέρει στην περαιτέρω ανάπτυξη αφηρημένων επιπέδων της γνωστικής ικανότητας μιας υψηλότερης τάξης.

Μεταξύ των παιδιών της σχολικής ηλικίας, η εκμάθηση της γλώσσας αρχικά περιορίζεται από τις γνωστικές τους ικανότητες, αλλά τελικά αναπτύσσει αυτές τις ικανότητες. Καθώς οι μαθητές δεύτερης γλώσσας δυσκολεύονται να αποκτήσουν νέες γλωσσικές δεξιότητες που αναφέρονται σε αφηρημένες έννοιες, γνωστικές λειτουργίες ή εμπειρίες που δεν περιλαμβάνονται ακόμα στο διανοητικό τους ρεπερτόριο, πρέπει πρώτα να τους δίνονται οι ευκαιρίες να μαθαίνουν τη γλώσσα σε συνδυασμό με εμπειρίες συμβατές με τις υπάρχουσες ικανότητες και γνώσεις. Με αυτό τον τρόπο, θα διευκολυνθεί η εκμάθηση νέων γλωσσικών δεξιοτήτων για να συζητηθούν αυτά που είναι ήδη γνωστά και που είναι ήδη μέρος της εμπειρίας των μαθητών. Εφόσον έχουν αποκτηθεί, αυτές οι νέες γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να χρησιμεύσουν ως εργαλεία για την απόκτηση και την εμπέδωση άλλων εννοιών και δεξιοτήτων. Η αλληλεξάρτηση μεταξύ γλώσσας και γνώσης γίνεται ιδιαίτερα σημαντική στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου οι ακαδημαϊκοί στόχοι στηρίζονται όλο και περισσότερο στην αφαίρεση και εξαρτώνται από τη γλώσσα για την κατάκτησή τους (όπως, για παράδειγμα, στα μαθηματικά, τη φυσική και την ιστορία).

Η έρευνα δείχνει επίσης ότι η εκμάθηση μιας γλώσσας ενέχει περισσότερα από τη εκμάθηση ενός γλωσσικού κώδικα για τη σήμανση του φυσικού κόσμου ή για την αναφορά σε αφηρημένες έννοιες· συνεπάγεται την εκμάθηση της χρήσης του κώδικα με κοινωνικά κατάλληλους και αποτελεσματικούς τρόπους [...]. Οποιοσδήποτε έχει μάθει μια δεύτερη ή μια ξένη γλώσσα ως ενήλικας και έχει δοκιμάσει να τη χρησιμοποιήσει ανάμεσα σε φυσικούς ομιλητές θα καταλάβει πως δεν αρκεί η γνώση των λέξεων και της γραμματικής της γλώσσας –πρέπει επίσης να γνωρίζει κανείς και το πώς να χρησιμοποιεί τα παραπάνω με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους. Αυτό είναι ένα περίπλοκο έργο. Οι συγκεκριμένες αξίες, πεποιθήσεις και σχέσεις που συναποτελούν την κοινωνική ζωή της ομάδας, της οποίας τη γλώσσα το παιδί μαθαίνει, διαμορφώνουν τα πρότυπα της γλωσσικής χρήσης σε αυτήν την κοινότητα με περίπλοκους και σημαντικούς τρόπους [...]. Έτσι, μέσα από τη διαδικασία της εκμάθησης μιας γλώσσας που είναι ενσωματωμένη στην κοινωνική ζωή μιας κοινότητας, το παιδί μαθαίνει τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους τρόπους επικοινωνίας μέσα σε αυτήν την κοινότητα και όταν έρθει ο

καιρός γίνεται ένα αξιοσέβαστο μέλος αυτής της κοινωνικής ομάδας. Με άλλα λόγια, μέσω της εκμάθησης μιας γλώσσας το αναπτυσσόμενο παιδί γίνεται ένα πλήρως ενεργό και σεβαστό μέλος της κοινότητας των ομιλητών αυτής της γλώσσας.

Το ίδιο ισχύει και για παιδιά που μαθαίνουν μια νέα γλώσσα στο σχολείο. Είναι τώρα γενικά αποδεκτό πως το σχολείο κοινωνικοποιεί τα παιδιά με βάση τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τους στόχους της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Η έρευνα δείχνει πως αυτό επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από σχήματα επικοινωνίας και διεπίδρασης που χαρακτηρίζουν τη σχολική ζωή. Πράγματι, η διδασκαλία και η μάθηση στο σχολείο συνεπάγονται κοινωνικά και πολιτισμικά εξέχουσες μορφές επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης [...]. Έτσι, το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου είναι σημαντικό για μαθητές δεύτερης γλώσσας, γιατί παρέχει ένα διαπροσωπικό πλαίσιο για την εκμάθηση της γλώσσας που εκτείνεται πέρα από την ίδια τη γλώσσα και πέρα από το ακαδημαϊκό πρόγραμμα. Προσδίδει κοινωνική σημασία στις μορφές γλωσσικής χρήσης του σχολείου και προσφέρει κοινωνικές ανταμοιβές σε όσους ενσωματώνονται σε αυτό με επιτυχία. Προκειμένου να γίνουν πλήρως ενεργά και σεβαστά μέλη της σχολικής κοινωνίας, οι μαθητές δεύτερης γλώσσας πρέπει να μάθουν τις κοινωνιογλωσσικές νόρμες του σχολείου. Πράγματι, η ακαδημαϊκή τους επιτυχία στηρίζεται στην απόκτηση και των κοινωνικών και των γλωσσικών κωδίκων που συγκροτούν τη γλώσσα.

Οι ερευνητικές αυτές απόψεις, αν συνδυαστούν, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εκμάθηση της γλώσσας και, επομένως, η διδασκαλία της στο σχολείο δεν μπορούν να εφαρμόζονται αποκομμένες, αν θέλουμε να είναι χρήσιμες και να στεφθούν με επιτυχία. Πρέπει να ενσωματωθούν στις υπόλοιπες κοινωνικές και γνωστικές πτυχές της ανάπτυξης και της μαθητείας του παιδιού. Από την άποψη του μαθητή, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πρέπει να γίνει αντιληπτή ως μέσο για την επίτευξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, όχι ως αυτοσκοπός. Διαφορετικά, το κίνητρο για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στο σχολείο θα υπονομευτεί σοβαρά. Από την πλευρά του δασκάλου, η διδασκαλία σε παιδιά δεύτερης γλώσσας πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μέσο για την επίτευξη αυτών των στόχων μέσα στο σχολείο. Αυτό σημαίνει πως οι δάσκαλοι θα πρέπει να διευκολύνουν την ενσωμάτωση των μαθητών δεύτερης γλώσσας με μαθητές που είναι φυσικοί ομιλητές της αγγλικής και πως το πρόγραμμα μαθημάτων για μαθητές δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να συγχωνευτεί (ίσως βέβαια με κάποιες προσαρμογές που να το καθιστούν πιο προσιτό) με αυτό των αγγλόφωνων μαθητών.

Κατά συνέπεια, ο βαθμός της επιτυχίας μας στην πραγματοποίηση αυτής της ενσωμάτωσης θα φανεί μέσα από την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών δεύτερης γλώσσας και την κοινωνική τους ενσωμάτωση στις ακαδημαϊκές και μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες του σχολείου.

## **Η κοινότητα ως όλο**

Ερευνητές και εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν από καιρό πως η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από το γλωσσικό και κοινωνικό τους υπόβαθρο. Αυτό αποτελεί κοινό τόπο στην ερμηνεία των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην ακαδημαϊκή τους ζωή τα παιδιά που προέρχονται από χώρους μειονοτικών κοινωνικο-πολιτισμικών ομάδων και της συχνά δυσανάλογης σχολικής τους αποτυχίας.

Υπήρξαν όμως δυσκολίες στην κατανόηση της ακριβούς φύσης αυτού του υπόβαθρου και, επομένως, των συγκεκριμένων αιτιών για τα ακαδημαϊκά τους προβλήματα. Πρώιμες θεωρίες εστίαζαν στις γλωσσικές δεξιότητες και, συγκεκριμένα, τις χαρακτήριζαν ελλιπείς από κάποιες απόψεις [...]. Επιπλέον, ερμήνευαν αυτά τα υποτιθέμενα γλωσσικά *ελλείμματα* ως συμπτώματα βαθύτερων γνωστικών ανεπαρκειών που παρεμπόδιζαν την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Οι αναφερόμενες γλωσσικές και γνωστικές ανεπάρκειες αποδίδονταν σε ελαττώματα στην ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων και του διανοητικού κλίματος στα σπίτια των παιδιών.

Οι επικριτές αυτής της στάσης, και είναι πολλοί, έχουν επισημάνει πως οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών από γλωσσικές *μειονότητες δεν είναι ανεπαρκείς*· η γλωσσική τους συμπεριφορά είναι εξίσου περίπλοκη και διέπεται από κανόνες, όπως ακριβώς και αυτή των παιδιών που προέρχονται από τη μεσαία τάξη της πλειονότητας [...]. Οι επικριτές έχουν επισημάνει επίσης πως τα πρότυπα γλωσσικής χρήσης και οι γνωστικές ικανότητες που χαρακτηρίζουν τα παιδιά της μεσαίας τάξης της πλειοψηφίας και τις οικογένειές τους, χρησιμοποιούνταν ως σημείο αναφοράς για την αξιολόγηση της ικανότητας άλλων παιδιών και των οικογενειών τους, σαν να ήταν ο τρόπος που η μεσαία τάξη χρησιμοποιεί τη γλώσσα ο μοναδικός ή ο καλύτερος και η απόλυτη βάση για την αξιολόγηση των άλλων. Τέλος, ερευνητές που ασχολούνται με διαπολιτισμικά θέματα έχουν υποστηρίξει πειστικά ότι οι γνωστικές ικανότητες είναι αδύνατο να αξιολογηθούν αποκομμένες, χωρίς να ληφθεί υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου έχουν αποκτηθεί και χρησιμοποιούνται τακτικά οι διανοητικές δεξιότητες [...]. Έτσι, προκειμένου να αξιολογήσουμε έγκυρα τις γνωστικές ικανότητες των μαθητών από γλωσσικές μειονότητες, είναι απαραίτητη η κατανόηση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αποκτήθηκαν και χρησιμοποιούνται, σε καθημερινή βάση, αυτές οι ικανότητες.

Μεταγενέστερες και πιο εμπεριστατωμένες απόψεις γύρω από αυτό το θέμα χαρακτήριζαν το περιβάλλον προέλευσης των παιδιών από μειονοτικές ομάδες απλά ως *διαφορετικό* από αυτό των παιδιών της πλειονότητας. Τέτοιες διαφορές, υποστήριζαν, θέτουν ακαδημαϊκά προβλήματα στα παιδιά αυτά, γιατί τα σχολεία που παρακολουθούν βασίζονται και αντανακλούν τα περιβάλλοντα προέλευσης της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Αν και οι υποστηρικτές αυτής της θέσης δεν χαρακτήριζαν αυτά τα παιδιά στερημένα, θεωρούσαν, ωστόσο, πως δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένα για τη σχολική εκπαίδευση, η οποία δίνει έμφαση κυρίως στους τρόπους δράσης της μεσαίας τάξης της πλειονότητας. Αυτή η οπτική γωνία αποτελεί σίγουρα βελτίωση σε σχέση με την άποψη περί «ελλείμματος»· απέχει όμως ακόμα πολύ από το να είναι ικανοποιητική. Παρά την ρητή της πρόθεση, η υπόθεση της «διαφοράς» έχει χρησιμοποιηθεί πάρα πολύ συχνά από κάποιους εκπαιδευτικούς και υπεύθυνους για χάραξη πολιτικής ως ευφημισμός για την έννοια του «ελλείμματος». Όμως, το πιο σημαντικό είναι πως ακόμα και όταν δεν υπονοεί έλλειμμα στο περιβάλλον προέλευσης, η υπόθεση αυτή απαιτεί αλλαγή στα παιδιά και τις οικογένειές τους, εάν υπάρχει ανάγκη για διόρθωση ή ελάττωση της ασυμβατότητας μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου. Επιπλέον, η «οπτική της διαφοράς» δεν καταφέρνει να φωτίσει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της οικογένειας και της κοινότητας των παιδιών από μειονοτικές ομάδες, τα οποία μπορούν να έχουν αντίκτυπο στη σχολική εκπαίδευση. Αυτό είναι παιδαγωγικά κενό.

Πρόσφατες έρευνες σε διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές κοινότητες έχουν συμβάλει σημαντικά στη διεύρυνση των γνώσεών μας και στην κατανόηση συγκεκριμένων μορφών της γλωσσικής, κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης σε οικογένειες και κοινότητες με διαφορετικά

κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά [...]. Παρόλο που καμιά γενίκευση δεν ευσταθεί, όταν εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες περιστάσεις, τα ευρήματα αυτών των ερευνών έχουν αποκαλύψει πλούσιες και περίπλοκες μορφές κοινωνικής διεπίδρασης, γλωσσικής χρήσης και μάθησης σε αυτές τις ομάδες. Εξαιρώντας περιπτώσεις πραγματικής νοητικής υστέρησης, τα στοιχεία υποδεικνύουν πως παιδιά από γλωσσικές μειονότητες έχουν συχνά αποκτήσει γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες κατά την προσχολική τους ηλικία, οι οποίες εμπλουτίστηκαν, όπως τονίζουν οι Pease-Alvarez και Vasquez, από την κουλτούρα του σπιτιού τους, από την κυρίαρχη κουλτούρα στην οποία ζουν και από την πολυπολιτισμικότητα που αναπόφευκτα προκύπτει από την επαφή και τη διεπίδραση μεταξύ μειονοτήτων και πλειονοτήτων μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία. Με άλλα λόγια, οι εξωσχολικές εμπειρίες παιδιών δεύτερης γλώσσας απέχουν πολύ από το να είναι φτωχές, ελλειμματικές ή απλά διαφορετικές και είναι, αντιθέτως, τρομερά πλούσιες και περίπλοκες. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά αυτά αποκτούν πλούσια αποθέματα γνώσης που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο.

Είναι ανόητο να υπερασπιζόμαστε εκπαιδευτικά προγράμματα που προσπαθούν να διορθώσουν ή να αντισταθμίσουν ανύπαρκτες αναπτυξιακές ανεπάρκειες των παιδιών από γλωσσικές μειονότητες, όπως πρότεινε η παλαιότερη άποψη περί ελλείμματος. Και είναι σπατάλη χρόνου να μιλάμε για ελαχιστοποίηση των διαφορών ανάμεσα στα σπίτια αυτών των παιδιών και στα σχολεία του κυρίου ρεύματος, αν αυτό σημαίνει να αγνοήσουμε τις ικανότητες και τη γνώση που φέρνουν στο σχολείο τα παιδιά αυτά. Αντίθετα, η αναπτυξιακά έγκυρη και «παιδαγωγικά αισιόδοξη» προσέγγιση (για να χρησιμοποιήσω έναν όρο του Diaz [...]), είναι η ενθάρρυνση της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας τόσο στα σπίτια των παιδιών όσο και, όπου είναι εφικτό, μέσα στα σχολεία τους, καθώς και η χρήση των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών πόρων που φέρνουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο ως βάση για τον σχεδιασμό της τυπικής εκπαίδευσής τους. Αυτό όμως μπορεί να συμβεί μόνο αν οι δάσκαλοι εξοικειωθούν και αποκτήσουν άνεση με τις ευρύτερες κοινότητες μέσα στις οποίες μεγαλώνουν και ζουν αυτά τα παιδιά.

Σε γενικές γραμμές, η δημόσια εκπαίδευση αντανakλά τη γνώση και τις παραδοχές που έχουν οι εκπαιδευτικές αρχές για τις εμπειρίες και το υπόβαθρο των παιδιών της πλειονότητας [...]. Σε κάποιες περιπτώσεις, τα εκπαιδευτικά προγράμματα βασίζονται ακόμα και σε συστηματική έρευνα γύρω από την ανάπτυξη και τις εμπειρίες αυτών των παιδιών [...]. Μπορούμε να πούμε, επομένως, πως η εκπαίδευση είναι αναπτυξιακά ευαίσθητη και πολιτισμικά κατάλληλη για τα παιδιά της πλειονότητας. Για να είναι η εκπαίδευση κατάλληλη και ευαίσθητη σε σχέση με παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και μέσω της δεύτερης γλώσσας, είναι απαραίτητο να επανεστιάσουν οι εκπαιδευτικοί την προσοχή τους, ώστε να λάβουν υπόψη τους σημαντικούς παράγοντες μάθησης και περιβάλλοντος προέλευσης που αφορούν ειδικά την ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

Υπάρχει μεγάλο ενδεχόμενο η διαφοροποίηση στο περιβάλλον προέλευσης των παιδιών δεύτερης γλώσσας να είναι εκτεταμένη, με δεδομένη την ποικιλία ως προς την πρώτη γλώσσα, το επίπεδο της επάρκειάς τους στη δεύτερη γλώσσα, τις προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, τις συνθήκες υγιεινής, τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν ή κατέληξαν να ζουν σε μια αγγλόφωνη κοινωνία, και ούτω καθεξής. Καθώς το υπόβαθρο των μαθητών δεύτερης γλώσσας ποικίλλει τόσο και είναι πιθανότατα ανοίκειο στους εκπαιδευτικούς που δεν είναι μέλη αυτών των ομάδων, οι εκπαιδευτικοί και ειδικά οι δάσκαλοι που εργάζονται με μαθητές δεύτερης

γλώσσας πρέπει ενεργά να επιδιώξουν να το γνωρίσουν καλύτερα, προκειμένου να σχεδιάσουν γι' αυτούς μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Αξίζει να επαναλάβουμε πως, μολονότι η εκμάθηση δεύτερης γλώσσας και η μάθηση μέσω αυτής είναι ένα κοινό θέμα σε όλο αυτό το βιβλίο, αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτουμε ή αγνοούμε τους πόρους που έχουν αναπτύξει τα παιδιά από γλωσσικές μειονότητες στα σπίτια και στις κοινότητές τους· συγκεκριμένα, δεν σημαίνει ότι αντικαθιστούμε ή ελαχιστοποιούμε τη σημασία της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας υπέρ της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας. Αντιθέτως, η οπτική αυτού του βιβλίου είναι υπέρ της αναπτυξιακής προσθετικής διγλωσσίας [...]. Τα σχολεία, μαζί με τις οικογένειες και της κοινότητες, μοιράζονται την ευθύνη για να είναι η μεταβίβαση από το σπίτι στο σχολείο επιτυχής και άνετη για τα παιδιά δεύτερης γλώσσας. Μια αποτελεσματική εκπαίδευση απαιτεί ιδιαίτερα την προσαρμογή των σχολείων έτσι, ώστε τα αποθέματα γνώσης που φέρνουν μαζί τους τα παιδιά δεύτερης γλώσσας να ενσωματωθούν πλήρως στο σχολικό πρόγραμμα παράλληλα με αυτά των αγγλόφωνων μαθητών.

### **Το αναλυτικό πρόγραμμα ως όλο**

Οι διδακτικές ανάγκες μαθητών δεύτερης γλώσσας συχνά κατακερματίζονται με βάση την υπόθεση πως τα παιδιά που μπαίνουν στο σχολείο χωρίς απόλυτη επάρκεια στη γλώσσα της διδασκαλίας πρέπει να αποκτήσουν επάρκεια, προτού αρχίσουν να παρακολουθούν πλήρως και τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος. Ως αποτέλεσμα, συχνά οι εκπαιδευτικές προσπάθειες επικεντρώθηκαν στην παροχή ειδικής γλωσσικής διδασκαλίας στους μαθητές σε βάρος άλλων περιοχών του προγράμματος. Επιπλέον, η ίδια η φύση της γλωσσικής διδασκαλίας που λαμβάνουν αφήνει την εκπαίδευσή τους κατακερματισμένη, μια που δεν διδάσκονται τα είδη των ακαδημαϊκών γλωσσικών δεξιοτήτων που χρειάζονται προκειμένου να αντιμετωπίσουν άλλα πεδία του σχολικού τους προγράμματος.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαπέντε ετών, υπήρξαν πολύ μεγάλες μετατοπίσεις στη σκέψη μας όσον αφορά τη φύση της γλώσσας και την εκμάθησή της και τη σχέση της με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Δε θεωρείται πια πως η εκμάθηση της γλώσσας, και επομένως η διδασκαλία της, μπορούν να είναι αποτελεσματικές, αν πραγματοποιούνται απομονωμένα. Ως αποτέλεσμα της εκτεταμένης έρευνας γύρω από την απόκτηση της πρώτης γλώσσας (μέρος της οποίας ανασκοπήθηκε παραπάνω) και την εκμάθησή της σε σχολικά προγράμματα εμβάπτισης [...], είναι σήμερα γενικά αποδεκτό πως οι γλώσσες κατακτώνται πιο αποτελεσματικά, όταν μαθαίνονται σε συνδυασμό με περιεχόμενα διδασκαλίας που έχουν νόημα και εντός ενός επικοινωνιακού πλαισίου με συγκεκριμένο σκοπό. Το περιεχόμενο διδασκαλίας που έχει νόημα παρέχει ένα κίνητρο για την εκμάθηση της γλώσσας, που εκτείνεται πέρα από την ίδια τη γλώσσα. Ασφαλώς, λίγα είναι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία που ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα μόνο για τη γλώσσα. Ένα ουσιαστικό και ενδιαφέρον περιεχόμενο διδασκαλίας παρέχει επίσης και μια ουσιαστική βάση για τη εκμάθηση της γλώσσας, όταν συνδυαστεί με αυτήν. Με άλλα λόγια, το μη γλωσσικό περιεχόμενο εφοδιάζει με «γνωστικές κρεμάστρες», από τις οποίες μπορούν να κρεμαστούν νέες γλωσσικές δομές και δεξιότητες. Κατά ανάλογο τρόπο, η αυθεντική επικοινωνία παρέχει ένα πραγματικό κοινωνικό πλαίσιο για την εκμάθηση των επικοινωνιακών λειτουργιών της νέας γλώσσας. Όταν απουσιάζει η αυθεντική επικοινωνία, τότε η γλώσσα μαθαίνεται μόνο ως αφαίρεση, στερημένη από τη νοητική και επικοινωνιακή της ουσία.

Αρχίζουμε να κατανοούμε όλο και περισσότερο, βασιζόμενοι και πάλι σε ερευνητικά ευρήματα, ότι η γλώσσα δεν είναι μονολιθική και ότι η επάρκεια δεν είναι μονοδιάστατη. Ερευνητές που μελετούν τη γλώσσα στα κοινωνικά της συμφραζόμενα τονίζουν πως τα τυπικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της γλώσσας διαφοροποιούνται σημαντικά από το ένα πλαίσιο χρήσης στο άλλο. Τι συνιστά κατάλληλη και αποτελεσματική χρήση της γλώσσας εξαρτάται από τη συγκεκριμένη περίπτωση. Αυτό ισχύει εξίσου και στο σχολείο. Οι γλωσσικές δεξιότητες που χρειάζονται οι μαθητές για τις κοινωνικές τους επαφές με τους συνομηλίκους τους και με τους δασκάλους τους στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα είναι διαφορετικές από αυτές που απαιτούνται για την αποτελεσματική τους λειτουργία κατά τη διάρκεια της τυπικής διδακτικής ώρας. Επιπλέον, είναι τώρα διαδεδομένη η πεποίθηση πως η γλώσσα διαφέρει ακόμα και μεταξύ των ακαδημαϊκών πεδίων, έτσι που να χρειάζονται διαφορετικές γλωσσικές δεξιότητες σε ένα μάθημα μαθηματικών και άλλες σε ένα μάθημα φυσικής ή ιστορίας. Οι διαφορές αυτές δεν αφορούν μόνο το ειδικό λεξιλόγιο, αλλά και ειδικούς εκφραστικούς τύπους που συνδέονται με συγκεκριμένα ακαδημαϊκά πεδία, όπως η περιγραφή μιας τεχνικής διαδικασίας ή η ανάπτυξη υποθέσεων στη φυσική. Αυτό σημαίνει ότι το να γνωρίζει κανείς πώς να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε ένα πλαίσιο δεν συνεπάγεται και ότι γνωρίζει πώς να τη χρησιμοποιεί αποτελεσματικά σε ένα άλλο.

Αυτές οι απόψεις για τη γλώσσα και την εκμάθησή της επιφέρουν σημαντικές συνέπειες στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό για παιδιά δεύτερης γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, δάσκαλοι της Α.Δ.Γ. ενθαρρύνονται όλο και περισσότερο να χρησιμοποιούν μαθησιακά περιεχόμενα με νόημα ως βάση για τον σχεδιασμό και για την παροχή διδασκαλίας στη δεύτερη γλώσσα. Είναι λογικό, για τους λόγους που σημειώθηκαν εδώ, να χρησιμοποιούν το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους και τους στόχους που ορίζονται από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα ως βάση για τον σχεδιασμό της γλωσσικής διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός που ενσωματώνει τις γλωσσικές δεξιότητες που χρειάζονται τα παιδιά δεύτερης γλώσσας, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων, είναι ένα τρόπος να επιδείξουν σεβασμό απέναντι στον εξειδικευμένο χαρακτήρα της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, καθώς και ένας τρόπος να εξασφαλιστεί ότι οι γλωσσικές δεξιότητες που διδάσκονται σε μαθητές δεύτερης γλώσσας είναι χρήσιμες. Αν οι γλωσσικές δεξιότητες διδάσκονται αποκομμένες από το υπόλοιπο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν θα λειτουργήσουν ως μέσα για μετάδοση της διδασκαλίας ούτε και θα είναι χρήσιμες για την αντιμετώπισή της. Συνεπώς, οι μαθητές δεύτερης γλώσσας δεν θα ευεργετηθούν πλήρως από τη διδασκαλία στις τάξεις τους.

Παράλληλα με αυτές τις αλλαγές που έχουν αντίκτυπο στους δασκάλους δεύτερης γλώσσας, απαιτούνται και άλλες οι οποίες επηρεάζουν τους εξειδικευμένους δασκάλους των διαφόρων μαθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, από τους τελευταίους ζητείται να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας διδακτικές στρατηγικές της δεύτερης γλώσσας έτσι, ώστε το περιεχόμενο των μαθημάτων τους να είναι πιο προσίτο στους αλλόγλωσσους μαθητές που συμμετέχουν στο μάθημα. Αυτό είναι εύλογο, μια που οι δάσκαλοι αυτοί έχουν την κύρια ευθύνη για την επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων του προγράμματος και, επομένως, την επαγγελματική υποχρέωση και ένα επενδυμένο ενδιαφέρον να μεγιστοποιήσουν την ακαδημαϊκή επίδοση ολόκληρης της τάξης, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών δεύτερης γλώσσας. Από αυτούς τους δασκάλους ζητείται επίσης να δημιουργήσουν ευκαιρίες, για να μάθουν οι μαθητές δεύτερης γλώσσας τις γλωσσικές δεξιότητες που χρειάζονται για να τα βγάλουν πέρα με συγκεκριμένες



μορφές διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, ζητείται από αυτούς να μοιραστούν την ευθύνη με τους δασκάλους δεύτερης γλώσσας για την προαγωγή της ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας στους μαθητές τους. Αυτό φαίνεται επίσης λογικό, αν αναλογιστούμε πως οι μαθητές δεύτερης γλώσσας περνάνε μεγάλα χρονικά διαστήματα με τους εξειδικευμένους δασκάλους και, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, το ακαδημαϊκό περιεχόμενο μπορεί να χρησιμεύσει ως αποτελεσματική βάση για την προώθηση της επάρκειας στη δεύτερη γλώσσα. Οι δάσκαλοι βρίσκονται σε μια μοναδική θέση που τους επιτρέπει να γνωρίζουν από πρώτο χέρι την ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια και τις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών τους, και να παρέχουν ευκαιρίες για την επέκταση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων με τρόπους που να συνδέονται ιδιαίτερα με τη συνολική τους εκπαίδευση.

Η πρόκληση της ανάπτυξης ενός αναλυτικού προγράμματος που να στηρίζεται εξ ολοκλήρου στην ενσωμάτωση, να είναι παιδοκεντρικό και εξατομικευμένο, δεν μπορεί να είναι έργο μερικής απασχόλησης. Δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν οι δάσκαλοι της δεύτερης γλώσσας δουλεύουν μόνοι τους με τους μαθητές τους με στόχο τη γλωσσική ανάπτυξη σε προδιαγεγραμμένες ώρες μαθήματος. Απαιτεί τη συμμετοχή και των εξειδικευμένων δασκάλων σε συνεργασία με τους δασκάλους της δεύτερης γλώσσας. Όλα όσα γνωρίζουμε για τη γλώσσα υποδεικνύουν πως η επιτυχία είναι πιθανή, όταν υπηρετεί κοινωνικούς και γνωστικούς στόχους. Αυτό σημαίνει την επέκταση της εκμάθησης της γλώσσας πέρα από την ειδική τάξη, ώστε να συμπεριλάβει ώρες της σχολικής ημέρας, που η φύση τους είναι κατά κύριο λόγο κοινωνική ή γνωστική. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός για τους μαθητές δεύτερης γλώσσας θα πρέπει να αποτελεί ζωτικό κομμάτι όλων των φορέων και των μονάδων που έχουν αναλάβει τον σχεδιασμό και την επίβλεψη της εκπαίδευσης σε μια κοινότητα με παιδιά που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα και μέσω μιας δεύτερης γλώσσας.

Τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο χωρίς ή με περιορισμένη επάρκεια στην αγγλική είναι σήμερα μέρος του εκπαιδευτικού τοπίου ουσιαστικά σε όλα τα δημόσια αστικά σχολεία, στις περισσότερες αγγλόφωνες χώρες, και το πιθανότερο είναι αυτή η τάση να συνεχιστεί και στο άμεσο μέλλον. Δεν μπορούμε πια να θεωρούμε αυτά τα παιδιά ως μειονότητα του πληθυσμού των δημόσιων σχολείων και, με βάση αυτό, να τους επιτρέπουμε την πρόσβαση σε περιορισμένους μόνο πόρους του σχολείου. Η εκπαίδευση παιδιών δεύτερης γλώσσας απαιτεί τη συντονισμένη συμμετοχή όλων των δασκάλων και των ειδικών εκπαιδευτικών που εργάζονται σε τέτοια σχολεία και την αξιοποίηση όλων των κατάλληλων και διαθέσιμων εκπαιδευτικών υλικών, τεχνολογιών και προσεγγίσεων.

[9] **Κείμενο 8:** Νόμος υπ' αριθ. 2413: Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/17-6-1996, τεύχος πρώτο.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ'**

### **ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

#### **Άρθρο 34**

Σκοπός–Περιεχόμενο

1. Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

2. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημοσίων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους.

### **Άρθρο 35**

#### **Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

1. Σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τα προβλεπόμενα από τις διατάξεις των άρθρων 3,4,5 και 6 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α) νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία, γυμνάσια, λύκεια κάθε τύπου και τεχνικές σχολές.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από σύμφωνη γνώμη του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εφαρμόζονται στα σχολεία αυτά ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων ή εναλλακτικών μαθημάτων, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και μειωμένο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

3. Τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών, ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε.. Με την ίδια διαδικασία ή με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί να μετατρέπονται άλλα δημόσια σχολεία σε δημόσια σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ή να ορίζονται ως πειραματικά και να υπάγονται σε Α.Ε.Ι. και να ιδρύονται τάξεις ή τμήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία.

4. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του οικείου νομαρχιακού συμβουλίου και σύμφωνη γνωμοδότηση του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., μπορεί να εγκρίνεται η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επ' ονόματι οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης, εκκλησιαστικών ιδρυμάτων και άλλων φιλανθρωπικών σωματείων μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα. Τα σχολεία αυτά μπορεί να επιχορηγούνται από το Λογαριασμό Ιδιωτικής Εκπαίδευσης.

### **Άρθρο 36**

#### **Εκπαιδευτικό προσωπικό**

1. Με την απόφαση της παραγράφου 3 του προηγούμενου άρθρου συνιστώνται οι αναγκαίες θέσεις εκπαιδευτικού προσωπικού, κατά κλάδους και ειδικότητες, για τη λειτουργία των ιδρυόμενων δημοσίων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

2. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται τα προσόντα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μετατίθενται στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η διαδικασία μετάθεσής τους.

**3.** Οι διατάξεις των παραγράφων 1 και 3 του άρθρου 24 του παρόντος νόμου εφαρμόζονται ανάλογα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου.

### **Άρθρο 37**

#### **Διοίκηση των σχολείων**

**1.** Οι διατάξεις που ισχύουν για τη διοίκηση των δημοσίων σχολείων και τη στήριξη του έργου τους εφαρμόζονται και στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

**2.** Οι διευθυντές των δημοσίων σχολείων επιλέγονται σύμφωνα με τα ισχύοντα για την επιλογή των διευθυντών των άλλων δημοσίων σχολείων. Το οικείο συλλογικό όργανο επιλογής καταρτίζει ιδιαίτερο πίνακα διευθυντών των δημοσίων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στον οποίο κατατάσσονται με αξιολογική σειρά εκπαιδευτικοί, που, πέρα από τα γενικά προσόντα, διαθέτουν και τα προσόντα που θα οριστούν με την απόφαση της παραγράφου 2 του άρθρου 36. Επί των αιτήσεων των υποψήφιων διευθυντών σχολείων εκφράζει την άποψή του το Σχολικό Συμβούλιο, εφόσον στις αιτήσεις περιλαμβάνεται προτίμηση για τοποθέτηση στο συγκεκριμένο σχολείο.

**3.** Η διοίκηση των σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ασκείται από τις οικείες διευθύνσεις ή γραφεία εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας.