

ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ: ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Γρηγόρης Αμπατζόγλου

Θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη μητρική γλώσσα ως τη γλώσσα που υποδέχεται ένα παιδί στον κόσμο, τη γλώσσα μέσα στην οποία ένα παιδί «λικνίζεται» αμέσως μετά τη γέννησή του, αλλά και πριν από αυτή –το παιδί ακούει και διακρίνει τη φωνή της μητέρας του ήδη από τον έκτο μήνα της κύησης. Αυτό το λουτρό από λόγια –που είναι και ένας ολόκληρος κόσμος συναισθημάτων– μέσα στο οποίο το παιδί όχι μόνο εμβαπτίζεται αλλά και ενεργά συμμετέχει πολύ πριν το ίδιο κατακτήσει τη γλώσσα, δημιουργεί μια στενή σχέση του παιδιού με αυτό που αποκαλούμε *μητρική γλώσσα*. Μια σχέση σχεδόν σωματική με τα θεμελιακά στοιχεία της *ταυτότητάς* του, δηλαδή με την ιστορία του και την καταγωγή του. Με βάση αυτό το σκεπτικό η μητρική γλώσσα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία *συμβολικής εγγραφής* [1] του παιδιού στον κόσμο και αποτελείται από περισσότερο από μία γλώσσες: γλώσσα της μητέρας αλλά και γλώσσα του πατέρα (τυχερά λοιπόν τα παιδιά που μεγαλώνουν σε καθεστώς ξέγνοιαστης διγλωσσίας και μιλούν έτσι δύο τουλάχιστον γλώσσες ως μητρική γλώσσα)· γλώσσα της ευρύτερης οικογένειας και των σημαντικών για το παιδί ενηλίκων και προγόνων (ας μην ξεχνάμε τα παιδιά της ελληνικής μετανάστευσης που μεγάλωσαν κοντά στη γιαγιά τους)· γλώσσα των δεσμών και των *ταυτίσεων*· [2] γλώσσα του ανήκειν και της ιστορίας, και γι' αυτό φορτισμένη με συναισθήματα αγάπης αλλά και μίσους, με αισθήματα υπερηφάνειας αλλά και ντροπής. Τη μετανάστευση λοιπόν τη φέρουμε κατά κάποιον τρόπο όλοι μέσα μας, εφόσον το *αλλού* μπορεί πάντα να υπάρξει σε κάθε οικογενειακή ιστορία, σε κάθε προσωπική διαδρομή, ή έστω φυγαλέα σε κάθε ατομικό όραμα. Από αυτή τη θέση μπορεί κανείς να καταλάβει και με ένα βιωματικό τρόπο το ζήτημα «γλώσσα και μετανάστευση», αναλογιζόμενος δηλαδή τις καταστάσεις όπου έχασε τα λόγια του (της μητρικής του γλώσσας) ή ψέλλισε κουβέντες μιας *ξένης* (ανοίκειας) γλώσσας (δηλαδή λόγια της μητρικής γλώσσας κάποιων άλλων). Ας μην ξεχνάμε ότι τα λόγια της μητέρας (αλλά και οι κουβέντες του πατέρα) μετατρέπουν το ανοίκειο σε οικείο για κάθε παιδί, μετατρέπουν τον ανησυχητικό εξωτερικό, αλλά και εσωτερικό, κόσμο του βρέφους και του μικρού παιδιού σε κάτι το καθησυχαστικά βιώσιμο. Αν αποτύχουν ολοκληρωτικά, τότε ένα αίσθημα αβίωτου κόσμου, συνεχώς παρόν ή έτοιμο ανά πάσα στιγμή να αναδυθεί με την παραμικρή αφορμή, απειλεί με την επικείμενη παρουσία του το παιδί και, στη συνέχεια, τον μελλοντικό ενήλικα. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις τα λόγια των γονιών πετυχαίνουν απλώς *επαρκώς* καλά αυτή την πρώτη και θεμελιακή εξοικείωση του παιδιού με τον κόσμο, για τον απλούστατο λόγο ότι οι γονείς φέρουν (και μεταφέρουν) την ανθρώπινη ευθραυστότητά τους, όχι μόνο μέσα από τα λόγια τους αλλά και μέσα από τη σχέση τους με τη γλώσσα. Υπάρχει τότε μια άρρητη, πολλές φορές, αντίφαση μεταξύ του περιεχομένου (αυτό που τα λόγια των γονιών λένε στο παιδί) και της στάσης απέναντι στη γλώσσα (η αξία την οποία αποδίδουν στη γλώσσα).

Κανείς λοιπόν δεν είναι, ούτε μπορεί να γίνει (παρά μόνο με πολύ βαρύ ψυχικό κόστος) μια αλάνθαστη, τέλεια *μηχανή* γλώσσας. Ο καθένας μας είναι συνεχώς εκτεθειμένος ακόμη και στη μητρική του γλώσσα. Ο καθένας μας αποκτά συναίσθηση της μητρικής του γλώσσας, όταν σκοντάφτει σε αυτήν –ή μέσα από αυτή. Ο καθένας λοιπόν μπορεί να βρεθεί ή να νιώσει ξένος μέσα στην ίδια του τη μητρική γλώσσα, ή να βιώσει αισθήματα ανοίκεια ενώ μιλά τη γλώσσα του. Διότι η γλώσσα επικοινωνεί οριζόντια, αλλά διατρέχει κάθετα όλη την ενδόμυχη εσωτερικότητά μας· η πιο ανώδυνη φαινομενικά έκφρασή της μπορεί να αγγίξει το πιο κρυφά επώδυνο κομμάτι του εαυτού μας. Στις περιπτώσεις αυτές η γλώσσα *μας* αρχίζει ξαφνικά να παραπαίει.

Τι συμβαίνει, όταν ένα παιδί αλλάξει τόπο και βρεθεί σε έναν κοινωνικό περίγυρο (δηλαδή μεταξύ άλλων και σχολικό) που μιλά και γράφει μια διαφορετική γλώσσα; Τι συμβαίνει σε αυτό το παιδί, όταν σε αυτές τις συνθήκες η γλώσσα του (και φυσικά η προέλευσή του, ο τόπος καταγωγής του) είναι ελαφρώς έως πολύ υποτιμημένες; Με άλλα λόγια, τι συμβαίνει σε καταστάσεις όπου η μητρική γλώσσα αποτελεί σχεδόν ντροπή, όπου ντρέπεται κανείς ακόμη και για τη γλώσσα που μιλούν οι γονείς του ή για το πώς χειρίζονται τη γλώσσα της χώρας υποδοχής; Τι συμβαίνει, αντίστροφα, όταν ένα παιδί περιφρονεί την ξένη γλώσσα του τόπου υποδοχής είτε γιατί θεωρεί ότι κατέχει μια μητρική γλώσσα που υπερέχει (π.χ. την αγγλική) είτε γιατί κάποιος από τους γονείς περιφρονεί τη γλώσσα υποδοχής είτε γιατί το ίδιο το παιδί αμύνεται με αυτό τον τρόπο σε κάτι που θεωρεί εξευτελισμό ενός πολύτιμου κομματιού της ιστορίας του;

Τα παραπάνω ερωτήματα μπορούν να μας εισάγουν όχι μόνο στη συνθετότητα του προβλήματος «γλώσσα και μετανάστευση», αλλά και στο έντονα *τραυματικό* στοιχείο που το διατρέχει. Συγχρόνως ανοίγουν τη συζήτηση σε όλες τις καταστάσεις ντροπής ή υπερηφάνειας ως προς τη γλώσσα, που μπορούν να υπάρξουν είτε στο εσωτερικό μιας «μητρικής γλώσσας», υποτιθέμενα εξίσου κοινής και τιμημένης για όλο το έθνος, είτε στο εσωτερικό ενός κράτους που έχει μία επίσημη γλώσσα αλλά διαθέτει και μια ποικιλία άλλων γλωσσών. Τίθεται τότε το ερώτημα: ποιο άραγε είναι το γλωσσικό τμήμα (μεταξύ άλλων σοβαρών τιμημάτων), όταν πρέπει να «σβήσουμε», να αποκρύψουμε ή να περιφρονήσουμε μια γλώσσα που σε μεγάλο βαθμό μετέτρεψε τον γύρω μας κόσμο σε κάτι το οικείο; Αλλά, επίσης, ποιο είναι το τμήμα όταν μας κατατρέχει μια υπερβολική υπερηφάνεια για τη μοναδικότητα της γλώσσας μας –που πολλές φορές είναι ένα ανείπωτο αίσθημα υπερηφάνειας και ντροπής συγχρόνως.

Τι γίνεται σε καταστάσεις όπου η σχέση μας με την παιδική μας ηλικία είναι πολύπλοκη και αντιφατική, σε καταστάσεις όπου νιώθουμε να έχουμε υποφέρει από το παρελθόν μας σε έναν άλλο τόπο με μια άλλη γλώσσα, με τον οποίο συνδέονται οικογενειακές καταστάσεις τις οποίες βιώσαμε ως τραυματικές ή κακοποιητικές; Κυρίως τι γίνεται με τα αισθήματα *ενοχής* (ασυνείδητα σε μεγάλο βαθμό), επειδή προδίδουμε –έστω αναγκαστικά και για το

«καλύτερο»– ένα κομμάτι της ιστορίας μας που περιλαμβάνει ως βασικό συστατικό του στοιχείο τη σχέση με μία γλώσσα, ή επειδή πολύ απλά προδίδουμε τη γλώσσα των γονιών και των προγόνων μας –ακόμη και όταν αυτοί είναι απόλυτα σύμφωνοι με αυτή την «προδοσία»;

Η γλώσσα αποτελεί λοιπόν ένα βασικό συστατικό της *ψυχικής ταυτότητας*, ίσως καλύτερα έναν κεντρικό οργανωτή της. Συγχρόνως αποτελεί έναν από τους προνομιακούς τρόπους έκφρασης των δισταγμών, ταλαντεύσεων και αντιφάσεων της ψυχικής ταυτότητας. Η μετανάστευση αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινητοποίησης των ερωτημάτων που συνοδεύουν το θέμα της ταυτότητας, πολλές φορές μάλιστα με δραματικό τρόπο, καθώς όχι μόνο κλυδωνίζει μια ψυχική τάξη πραγμάτων, αλλά και φέρνει τον μετανάστη αντιμέτωπο με μια σκληρή υλική πραγματικότητα, που τείνει συχνά να συντονίσει επικίνδυνα εσωτερικούς κραδασμούς και εξωτερικό εχθρικό περιβάλλον. Με βάση τις παραπάνω επιστημονικές πληροφορίες μπορούμε να αντιληφθούμε τις ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις των μεταναστών ως «κρίσεις ταυτότητας» που δημιουργούνται από το απότομο πέρασμα από ένα σύστημα αξιών σε ένα άλλο, που κλυδωνίζει τα αισθήματα αυτοπεποίθησης του μετανάστη, καθώς και τον γενικότερο «προσανατολισμό» του. Πολλά από τα συμπτώματα σε αυτές τις περιπτώσεις μπορούν να γίνουν κατανοητά ως απεγνωσμένες ή αμήχανες προσπάθειες *αναγνώρισης* του μετανάστη –αλλά και της ψυχικής ή σωματικής οδύνης του– από το περιβάλλον υποδοχής, οι οποίες εγκαθιστούν ένα φαύλο κύκλο επιδείνωσης, όταν δεν βρίσκουν ανταπόκριση σε αυτό το επίπεδο. Εμφανίζονται τότε ανεξήγητα και επίμονα σωματικά συμπτώματα (*γλώσσα του σώματος*), παραληρήματα καταδίωξης που αποκαθιστούν ένα διάλογο με το περιβάλλον έστω και σε αρνητική μορφή, ή μια μορφή καταθλιπτικής απάθειας που αποσυνδέει ριζικά τον μετανάστη με το περιβάλλον. Στα παιδιά πολλές μορφές σχολικής αποτυχίας ή έντονα διαταραγμένης συμπεριφοράς θα μπορούσαν να εξηγηθούν με αυτό τον τρόπο (δηλαδή ως *καταθλιπτικά ισοδύναμα*). Οι έρευνες σχετικά με τα παιδιά των μεταναστών δείχνουν πάντως μεγαλύτερο ποσοστό σχολικών δυσκολιών και σχολικής αποτυχίας σε σχέση με τα αυτόχθονα παιδιά, οι οποίες συμβαδίζουν με καθυστέρηση στην ανάπτυξη του λόγου. Υπάρχουν πολλές γόνιμες θεωρητικές και κλινικές υποθέσεις σχετικά με την κατάσταση ψυχολογικής ευαλωτότητας (ή ευθραυστότητας) στην οποία βρίσκονται παιδιά και οικογένειες μεταναστών και η οποία ενισχύεται από την κοινωνική ανέχεια, ώστε να οδηγή, τελικά, στη σχολική αποτυχία.

Είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προβεί κανείς σε γενικεύσεις σχετικά με τις ψυχολογικές διαστάσεις της μετανάστευσης, καθώς οι καταστάσεις και οι συνθήκες μετανάστευσης μπορεί να διαφοροποιούνται ριζικά μεταξύ τους. Πολλοί παράγοντες πρέπει λοιπόν να λαμβάνονται υπόψη, που αφορούν τον συσχετισμό εξωτερικής πραγματικότητας και ψυχικού βιώματος της μετανάστευσης· συσχετισμός ο οποίος μπορεί να λειτουργεί *αντιφατικά* ή *παράδοξα* (δηλαδή σε κάποιες περιπτώσεις συγχρόνως τραυματικά αλλά και ευεργετικά) και ο οποίος κινητοποιεί κατά περίπτωση μια ολόκληρη προσωπική ιστορία προς ποικίλες κατευθύνσεις. Μια γενίκευση που θα ευσταθούσε αφορά την *απώλεια* και τις συνέπειές της: κάθε μετακίνηση,

που συχνά συμβαίνει ή επιβάλλεται για κάποιο κέρδος (ακόμη κι αν πρόκειται να κερδίσει κανείς απλώς τη ζωή του, δηλαδή την επιβίωσή του, ή ακόμη κι όταν κανείς φεύγει για να γλιτώσει), συνεπάγεται αναγκαστικά μιαν απώλεια, πολλές φορές τόσο έντονη και οδυνηρή, ώστε να πρέπει κανείς να την απαρνηθεί για να επιβιώσει. Η απώλεια αυτή οδηγεί σε μια διαδικασία πένθους, το οποίο μπορεί να μετατραπεί σε ατέλειωτο πένθος, ειδικά αν βιωθεί σε συνθήκες άρνησης, μοναξιάς, υποτίμησης και μιζέριας. Τα πράγματα γίνονται πιο πολύπλοκα στην επόμενη γενιά, δηλαδή στα παιδιά των μεταναστών, με τα οποία το σχολείο έρχεται σε επαφή. Τα παιδιά αυτά δεν είναι πουθενά στον τόπο τους: ούτε στο σπίτι τους, όπου μπορεί να συνθλίβονται από μια οικογενειακή αντιφατική ατμόσφαιρα επώδυνης νοσταλγίας, ούτε έξω από αυτό, όπου η ένταξή τους σκοντάφτει σε ένα περιβάλλον συχνά υποτιμητικό ή καχύποπτο ως προς την προέλευσή τους, τις συνήθειές τους, τη γλώσσα τους.

Βασική προϋπόθεση οποιασδήποτε παιδαγωγικής προσπάθειας ως προς τα παιδιά των μεταναστών είναι η αποκατάσταση ενός **αισθήματος αξιοπρέπειας** [3] ως προς την προέλευση, τον τρόπο ζωής και, όσον αφορά το σχολείο, τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους, που όλοι τους πρέπει να δείχνουν ότι δεν υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών καμιά αξιολογική διαφοροποίηση μεταξύ γλωσσών («ανώτερες» και «κατώτερες» γλώσσες), ενώ αντίθετα υπάρχει ένα γνήσιο ενδιαφέρον για τη **γλωσσική διαφορά**, ως παράγοντα δυνάμει γλωσσικού –και όχι μόνο– πλούτου. Η αρχική στάση σεβασμού των εκπαιδευτικών θα επιτρέψει, στη συνέχεια, την ανεύρεση των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας και την προσαρμογή τους στα συγκεκριμένα παιδιά. Διάφορες παιδαγωγικές εμπειρίες δείχνουν ότι προσπάθειες που λαμβάνουν υπόψη τους τη μητρική γλώσσα των παιδιών ως κάτι το αξιοσέβαστο και, συγχρόνως, τη γλωσσική διαφορά και ποικιλία ως **αξία** για όλους (δηλαδή και για τους αυτόχθονες), μπορούν να αποδώσουν εκπαιδευτικά για τα παιδιά των μεταναστών και στο επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας υποδοχής. Συγχρόνως μπορούμε να φανταστούμε ότι μια τέτοια στάση διευρύνει τον ορίζοντα γλωσσομάθειας και για τα αυτόχθονα παιδιά, σε έναν κόσμο που συνεχώς διεθνοποιείται και αλλάζει.

Βιβλιογραφία

- BERNER, P. 1967. Psychopathologie des migrations. *E.M.C. Psychiatrie*, 37880 A-10. Παρίσι: Ed. Techniques.
- DIATKINE, R. 1995. Les services de psychiatrie infantile et les enfants récemment arrivés en France metropolitaine. Στο *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, επιμ. S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soule, 2303-2320. Παρίσι: PUF.
- DWIVEDI, N. & P. V. KEDAN-VARME, επιμ. 1996. *Meeting the Needs of Ethnic Minority Children*. Λονδίνο & Μπρίστολ, Η.Π.Α.: Jessica Kingsley Publishers.
- HARDING, E. & P. RILEY. 1986. *The Bilingual Family*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press.

- MESMIN, C., επιμ. 1995. *Psychotherapie des enfants des migrants*. Παρίσι: Ed. La pensée sauvage.
- MORO, M. R. 1998. Aspects psychiatriques transculturels chez l'enfant. *E. M. C. Psychiatrie*, 37200 G-40. Παρίσι: Elsevier.
- PECHEVIS, M. 1995. Les enfants de migrants. Στο *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, επιμ. S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soule, 2285-2302. Παρίσι: PUF.
- CLINIQUES MEDITERRANNEENNES 55-56. 1997. *Exil et migrations dans la langue*. Ειδικό αφιέρωμα. Erès/Centre National du Livre et de l'Université de Provence.
- ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α.-Φ. 1999. Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός. *Ο Πολίτης* 60 (Ιανουάριος): 38-41.

[1] Η έννοια της **συμβολικής εγγραφής** παραπέμπει στην έννοια μιας συμβολικής τάξης που δομεί τις ανθρώπινες κοινωνίες κατά το πρότυπο της δομικής γλωσσολογίας του F. de Saussure. Με βάση αυτή τη θεωρία μπορούμε να υποθέσουμε ότι κάθε ανθρώπινο ον εγγράφεται –με τη μεταφορική έννοια του όρου– σε μια προϋπάρχουσα συμβολική τάξη.

[2] Η **ταύτιση** είναι ψυχολογική διαδικασία –σε μεγάλο βαθμό ασυνείδητη– μέσω της οποίας ένα άτομο αφομοιώνει μια όψη, μια ιδιότητα, ένα χαρακτηριστικό ενός άλλου ατόμου και διαμορφώνεται με βάση αυτό το πρότυπο. Με αυτή την έννοια, η προσωπικότητα δομείται μέσω μιας σειράς ταυτίσεων.

[3] **Κείμενο 1:** Diatkine R. 1995. Les services de psychiatrie infantile et les enfants récemment arrivés en France metropolitaine. Στο *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, επιμ. S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soule, 2303-2320. Παρίσι: PUF, σελ. 2317-2319.

Τα παιδιά της μετανάστευσης κι η γλώσσα

Εκτός από τα παιδιά ευρωπαϊκής καταγωγής, τα οποία οι γονείς τους είχαν αρχικά αφήσει στη φύλαξη του παππού ή της γιαγιάς τους και, στη συνέχεια, τα έφεραν κοντά τους στον τόπο της εργασίας τους επειδή παρουσίαζαν σημαντική υστέρηση στη γλώσσα, τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών μαθαίνουν γρήγορα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Το πέρασμα στη γραπτή γλώσσα, βέβαια, παρουσιάζει προβλήματα ολότελα διαφορετικής τάξης.

Τα σχολεία που υποδέχονται παιδιά από την Κίνα, προσφυγόπουλα από την νοτιοανατολική Ασία, δεν συναντούν δυσκολίες στην διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής. Έχουν

προταθεί πολλές ερμηνείες. Τα παιδιά αυτή ήταν ήδη δίγλωσσα. Η καθομιλούμενη γαλλική είναι η τρίτη τους γλώσσα. Μαθημένα από πολύ νωρίς στο παιχνίδι της μετάφρασης, πέρασαν στον γραπτό λόγο με μεγάλη άνεση. Μια άλλη ερμηνεία σχετίζεται με την οικογενειακή δομή. Όλοι τους οι πρόγονοι, από πολλές γενιές ήδη, είχαν εγκύκλιο παιδεία, ακόμη κι αν επρόκειτο για σχολεία διαφορετικού τύπου. Επιπλέον, οι οικογένειες διατήρησαν στην εξορία τη συνοχή και τη δύναμή τους. Οι γονείς και οι γονείς των γονιών τους δεν απώλεσαν διόλου την αξιοπρέπειά τους. Ο ναρκισσισμός των παιδιών δεν επλήγη σε αυτό το σημείο και οι διαδικασίες απόκτησης ταυτότητας δεν κινδύνευσαν. Σε έναν πολύ μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, οι συγκρούσεις παρέμειναν λανθάνουσες και κάποιες φορές βγήκαν στην επιφάνεια στην εφηβεία ή στην απαρχή της ενηλικίωσης. Κάποιες εξαιρέσεις σε αυτή την αισιόδοξη διαπίστωση αφορούν παιδιά οικογενειών που κατάγονται από την νοτιανατολική Ασία και γεννήθηκαν στη Γαλλία καιρό μετά τη μετανάστευση. Πρόκειται συχνά για μαζικές δυσφασίες, τόσο στα κινεζικά (ή στη μητρική τους γλώσσα αν πρόκειται για μετανάστες προερχόμενους από το Βιετνάμ, το Λάος ή την Καμπότζη) όσο και στα γαλλικά. Σε μερικές από αυτές τις περιπτώσεις πρόκειται για μεμονωμένες οικογένειες που έζησαν τραυματικά γεγονότα και πένθη που δύσκολα μπορούμε να τα επεξεργαστούμε.

Σε μερικά από τα υπόλοιπα παιδιά, συνήθως σε όσα κατάγονται από την Αφρική, η πρόσληψη της γραπτής γλώσσας αποδείχτηκε δύσκολη και η αποτυχία στον πρώτο χρόνο του νηπιαγωγείου ήταν σχετικά συχνή.

Οι γονείς πολλών από αυτά τα παιδιά δεν είχαν σχολική εμπειρία. Μπορούμε πρόχειρα να υποθέσουμε πως έχουμε μπροστά μας μια ιδιόμορφη περίπτωση «κοινωνικοπολιτισμικής αδυναμίας» και πως πολλά από αυτά τα παιδιά είναι καταδικασμένα στη σχολική αποτυχία εξαιτίας και μόνον των περιστάσεων.

Θα ήθελα να καταθέσω στη συζήτηση αυτού του θέματος, δύο πειράματα ίσως μοναδικά και μη επαναλήψιμα, τα οποία μας βοηθούν να δούμε υπό ένα διαφορετικό πρίσμα τις δυσκολίες προσαρμογής στο νηπιαγωγείο.

Το πρώτο είναι ένα πείραμα που διενεργήθηκε στην πρώτη τάξη ενός δημοτικού σχολείου στα προάστια του Παρισιού. Μας το μετέφερε ο Jean Hebrard σε μια ανέκδοτη διάλεξη που έκανε το 1983 στο κέντρο Alfred Binet. Ο πληθυσμός του σχολείου αποτελούνταν από παιδιά γαλλικής κι από παιδιά μαχρεμπίνικης καταγωγής. Αυτά τα τελευταία σε γενικές γραμμές δεν μάθαιναν να διαβάζουν και να γράφουν κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου της σχολικής τους ζωής. Μετά από μακρά προετοιμασία, τους εξήγησαν, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πως τα παιδιά που μιλούσαν αραβικά διέθεταν κάποια πλεονεκτήματα απέναντι στα υπόλοιπα, γιατί γνώριζαν δύο γλώσσες και πως το σχολείο θα ανελάμβανε να βοηθήσει και την υπόλοιπη τάξη να μοιραστεί αυτό το πλεονέκτημα, διενεργώντας μαθήματα μύησης στην αραβική γλώσσα για όσους δεν τη γνώριζαν. Χωρίς να μπαίνουμε στις λεπτομέρειες αυτής της λίγο ιδιόμορφης παιδαγωγικής τακτικής (την οποία αποδέχτηκαν και οι ίδιοι οι γονείς) είναι

σημαντικό να υπογραμμίσουμε σε αυτό το σημείο το αποτέλεσμα. Οι μαθητές της συγκεκριμένης τάξης έμαθαν σχεδόν όλοι μέσα στα δύο πρώτα τρίμηνα του σχολείου να χειρίζονται τη γραπτή γλώσσα, χωρίς διαφορές μεταξύ Μαχρεμπίνων και Γάλλων. Το πείραμα δεν συνιστά από μόνο του μοντέλο για μια νέα παιδαγωγική, γιατί πραγματοποιήθηκε από πολλές απόψεις από μια ιδιότυπη ομάδα. Δεν θα πρέπει όμως να παραβλέψουμε τα διδάγματα που μπορούμε να εξάγουμε. Από παιδαγωγική άποψη, εμφανίζεται εδώ καθαρά το πλεονέκτημα των μεταφραστικών παιχνιδιών που προκαλεί η δίγλωσση εκπαίδευση. Από την άποψη της παιδοψυχιατρικής, το πείραμα φέρνει στο φως ένα ανησυχητικό πρόβλημα: πώς αποδέχονται τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών τη λανθάνουσα απαξίωση της μητρικής γλώσσας των γονέων τους -και των γονέων τους γενικότερα; Τι είδους ναρκισσιστικό πλήγμα καταφέρουμε άθελά μας σε παιδιά τα οποία ζουν ήδη σε δύσκολο περιβάλλον; Αυτή η πειραματική παιδαγωγική ομάδα, με το πρώιμο πλεονέκτημα που δίνει στα παιδιά η απόλαυση της μετάφρασης, έκανε κάτι πολύ περισσότερο από μια συνηθισμένη δίγλωσση εκπαίδευση. Επιβεβαίωσε για ένα μέρος από τα παιδιά *την αξιοπρέπεια της πρωταρχικής τους γλώσσας*. Σε αυτή την μέθοδο, η εισαγωγή βιβλίων στα γραπτά αραβικά, προορισμένα για παιδιά, έπαιξε έναν καθόλου αμελητέο ρόλο, ακόμη κι αν το μεγαλύτερο μέρος των γονέων τους δεν ήξερε να διαβάσει την καθομιλούμενη αραβική και δεν κρατούσε παρά περιορισμένες αναμνήσεις από τα αραβικά του Κορανίου, ακόμη κι αν μερικοί από αυτούς μιλούσαν βερβερίνικα.

Δεν είναι δυστυχώς εύκολο να δείξεις σε ένα παιδί πως η μητρική γλώσσα των γονέων του τυγχάνει σεβασμού. Πολλές από αυτές είναι γλώσσες χωρίς γραπτή παράδοση, και η πολιτισμική μετάδοσή τους είναι προφορική, είτε μέσω του ομιλιών είτε μέσω των τραγουδιών.

Για να τελειώσουμε με αυτό το δύσκολο θέμα, ας υπενθυμίσουμε πως άλλοτε ήταν συνηθισμένο να συμβουλευόμαστε τους αλλοδαπούς γονείς να μιλούν στα παιδιά τους γαλλικά. Αυτή η παράδοση, παλαιά κατά πάσα πιθανότητα, βρήκε όψιμη δικαίωση στις ριζοσπαστικές απόψεις του E. Pichon σχετικά με τη δίγλωσσία, η οποία, κατά την άποψή του, ήταν παράγοντας βραδυγλωσσίας και άλλων δεινών. Η πείρα έδειξε από τότε τις αδυναμίες αυτής της πρακτικής. Παιδιά ξενικής καταγωγής στα οποία η μητέρα τους μιλάει στη μητρική της γλώσσα, μαθαίνουν καλύτερα την τοπική γλώσσα. Εάν η αρχική γλώσσα είναι εξοβελισμένη, η μητέρα νιώθει την απαγόρευση με τρόπο επώδυνο, κάτι που δεν είναι ποτέ θετικό για το παιδί. Στη συνέχεια, το ίδιο το παιδί παρατηρεί πως οι γονείς του μιλούν άσχημα, και η δυσφορία του μεγαλώνει.

Ένα δεύτερο πείραμα είναι επίσης ιδιόμορφο, αλλά πιστεύουμε πως είναι πιο εύκολο να επαναληφθεί. Σε ένα συγκρότημα εργατικών κατοικιών του 13ου Διαμερίσματος του Παρισιού, πραγματοποιήθηκε ένα πρόγραμμα ανακατασκευών. Συγκεκριμένα, επρόκειτο να εγκατασταθεί κεντρικό σύστημα θέρμανσης και παροχής ζεστού νερού και να βελτιωθούν οι υγειονομικές εγκαταστάσεις. Κρίθηκε αναγκαίο να αναληφθεί επιμορφωτική δραστηριότητα,

έτσι ώστε να μπορέσουν οι οικογένειες να χρησιμοποιήσουν ό,τι είχε τεθεί στη διάθεσή τους και να μην κάνουν λάθη στη διαχείριση του νοικοκυριού τους. Αυτό το μέρος του προγράμματος το ανέλαβε το Ταμείο Οικογενειακών Επιδομάτων. Η Ένωση Πνευματικής Υγείας του 13ου Διαμερίσματος συμμετείχε και αυτή με τον δικό της τρόπο στο πρόγραμμα. Περισσότεροι από τους μισούς κατοίκους του συγκροτήματος ήταν οικογένειες εργατών από την Αφρική.

Το υπόλοιπο μέρος των κατοίκων ήταν Γάλλοι, σε γενικές γραμμές σε δύσκολη οικονομική κατάσταση· άλλοι από αυτούς είχαν συμβιβαστεί με τις μέχρι εκείνη τη στιγμή μάλλον άβολες κατοικίες και άλλοι θεωρούσαν προσωρινή τη διαμονή τους και τη γειτονιά τους, περιμένοντας κάποια άλλη κατοικία. Μόνον οι οικογένειες αφρικανικής καταγωγής συμμετείχαν στην οικοκυρική επιμόρφωση που τους προτεινόταν, οπότε το πείραμά μας διενεργήθηκε μόνον με αυτές.

Οι μητέρες που μένουν στο σπίτι κρατούν το παιδί τους κοντά τους μέχρι να φτάσει στην ηλικία που θα πάει νηπιαγωγείο· ήρθαν λοιπόν στην επιμόρφωση μαζί του. Επρόκειτο λοιπόν για μικρά παιδιά, στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους, των οποίων η μόνη επαφή με τη γαλλική γλώσσα ήταν η σχέση τους με τα μεγαλύτερά τους αδέρφια που είχαν ήδη πάει σχολείο. Οργανώσαμε παιχνίδια γύρω από τα βιβλία, σύμφωνα με έναν τρόπο στον οποίον είχαμε ήδη πειραματιστεί πριν από δέκα περίπου χρόνια [...]. Το ζητούμενο ήταν να εξοικειώσουμε με τα βιβλία πολύ μικρά παιδιά τα οποία ζούσαν με ενήλικους που δεν γνώριζαν ανάγνωση. Τα βιβλία τέθηκαν στη διάθεση των παιδιών ως αντικείμενα τα οποία θα μπορούσαν να τα χρησιμοποιήσουν, ακόμη κι αν επρόκειτο απλώς να γυρίζουν τις σελίδες. Η δασκάλα επέλεγε ένα βιβλίο και διάβαζε την ιστορία ως παραμυθιάς, εισάγοντας μελωδίες, ρυθμούς και σχόλια που της περνούσαν από το μυαλό. Παρ' όλη την ποικιλία των ηλικιών των παιδιών, παρόλο που τους έλειπε η πρακτική γνώση των γαλλικών, η δραστηριότητα αυτή είχε εντυπωσιακά αποτελέσματα τόσο στα παιδιά που κατάλαβαν την ιστορία που τους έλεγαν όσο και στα υπόλοιπα που κατάλαβαν πως υπήρχε κάτι που θα έπρεπε να καταλάβουν, αλλά κυρίως στις μητέρες. Οι μητέρες έμειναν έκπληκτες και από την προσοχή των παιδιών αλλά και από την ιστορία που τους είχαν διηγηθεί και, την ίδια στιγμή, πήραν το βιβλίο και άρχισαν να μιλούν. Άλλαξαν εντελώς συμπεριφορά σε σχέση με τις προηγούμενες τους αμήχανες επισκέψεις, όταν συνόδευαν τα παιδιά τους στο κέντρο Alfred Binet. Δήλωναν την παρουσία τους, μιλούσαν για το σχολείο στο οποίο πήγαιναν τα μεγαλύτερά τους παιδιά, φάνηκαν πόσο έξυπνες ήταν, γεμάτες χιούμορ και ενθουσιασμό, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που είχαν να καταλάβουν τα έθιμά μας. Όταν αυτή η δραστηριότητα σταμάτησε και η δραστηριότητα του Ταμείου Οικογενειακών Επιδομάτων σταμάτησε, οι αφρικανίδες μητέρες επιχείρησαν να φανταστούν λύσεις ώστε να μπορέσει να συνεχιστεί και πρότειναν να ιδρύσουν έναν σύλλογο, προκειμένου να εξακολουθήσουν τις πολιτιστικές ανταλλαγές χάρη στις οποίες μπόρεσαν να συνομιλήσουν οι μεν με τους δε.

Δεν είναι δυνατόν να αξιολογήσουμε μακροπρόθεσμα το πείραμα. Δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί παρά μόνον στις ανέξοδες συνθήκες μέσα στις οποίες διενεργήθηκε. Δεν συντάξαμε κανέναν φάκελο, δεν θέσαμε καμία ερώτηση. Είχαμε πάντως την πεποίθηση πως ανακαλύψαμε ένα πιο χρήσιμο βατήρα από ό,τι στη συνηθισμένη μας πρακτική [...].

Μετάφραση Θεόφιλος Τραμπούλης